

Maria João Pereira

**As Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos
Com Deficiência no Ensino Regular**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2011

Maria João Pereira

**As Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos
Com Deficiência no Ensino Regular**

Seminário/Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2011

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino."

Paulo Freire

Agradecimentos

Finalizada mais uma, e importante, etapa da minha formação académica, gostaria agora de partilhar com todos os que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização, os meus mais sinceros agradecimentos.

Ao professor Francisco Ramos Leitão pelas suas orientações ao longo da elaboração do Seminário/Relatório de Estágio, à sua permanente preocupação e disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e apoio na resolução de problemas. O seu espírito aberto, capacidade de argumentação, atenção e responsabilidade mostraram a sua personalidade empática na dinâmica que desenvolveu com o grupo.

A todos os professores pela disponibilidade, atenção e profissionalismo que manifestaram para participarem nos diferentes momentos de recolha de dados para o estudo.

À professora Sofia Fonseca e ao professor António Palmeira agradeço a colaboração na fase final do tratamento de dados e análise estatística.

Um especial obrigado aos meus pais e ao meu irmão pelo incondicional apoio e encorajamento nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, em especial ao Professor José Machado e ao amigo André Amaro pelo apoio e ajuda em alguns momentos desta etapa, apoiaram-me e ajudaram-me para que mais este objectivo fosse cumprido.

Por fim, um *bem-haja* a todos os colegas que realizaram esta caminhada conjunta, caminhada esta que permitiu cumprir o meu objectivo ao longo destes meses de trabalho e chegar a bom porto em relação a esta importante etapa da minha vida.

Muito Obrigado a Todos.

Índice Geral

Agradecimentos	4
Índice de Tabelas	7
Índice de Gráficos.....	7
Lista de Anexos	9
Resumo	10
Abstract.....	12
Introdução	13
1.Revisão da Literatura.....	16
1.1 Conceito de Deficiência	17
1.1.1 Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	17
1.2 Breve Percorso Histórico: Da Integração à Inclusão.....	17
1.2.1 Educação Inclusiva	22
1.3 O Papel dos Professores na Inclusão	25
1.3.1 Importância da Formação Contínua dos Professores	27
1.3.2 Experiência Profissional.....	32
1.3.3 Competências	34
1.4 Atitudes.....	36
2. Metodologia.....	40
2.1 Caracterização do Estudo	41
2.2 Instrumentos de Medida	41
2.2.1 Atitude dos Professores Face À Inclusão de Alunos com Deficiência (APIAD)....	41
2.2.2 Ficha de Caracterização Individual	42
2.3 Procedimentos	43
2.4 Análise e Tratamento de Dados.....	43
2.5 Definição dos Objectivos.....	44

2.6 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo	45
2.6.1 Variáveis Independentes	45
2.6.2 Variáveis Dependentes	45
2.7 Definição de Hipóteses	45
2.8 Caracterização da Amostra	46
3. Apresentação dos Resultados	51
3.1 Resultados de Natureza Descritiva	52
3.2 Resultados de Natureza Inferencial	53
4. Discussão dos Resultados	61
5. Reflexões Finais	68
5.1 Conclusões	69
5.2 Limitações ao Estudo e Recomendações a Estudos Futuros	71
Bibliografia	72
Anexos	78

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Grupo Disciplinar	48
Tabela 2 – Distrito	48
Tabela 3- Formação	49
Tabela 4 - Experiência no ensino de alunos com deficiência.....	50
Tabela 5 - Contacto com pessoas com deficiência na formação inicial	50
Tabela 7 – Dimensão A (Competências).....	52
Tabela 8 – Anova Grupo Disciplinar.....	53
Tabela 9 – Teste de TuKey (Deficiência auditiva).....	53
Tabela 10 – Teste de TuKey (Deficiência visual)	54
Tabela 11 – Teste de TuKey (Deficiência mental).....	54
Tabela 12 – Teste de TuKey (Deficiência total).....	55
Tabela 13 – Testes t de Student (Contacto com Deficiência).....	55
Tabela 14 – Estatísticas descritivas (Contacto com Deficiência).....	56
Tabela 15 – Anova – (Experiência Profissional).....	57
Tabela 16 – Teste de TuKey (Deficiência motora)	58
Tabela 17 – Teste de TuKey (Deficiência visual)	58
Tabela 18 – Teste de TuKey (Deficiência mental).....	59
Tabela 19 – Teste de TuKey (Deficiência total).....	59
Tabela 20 – Testes t de Student (Formação Inicial)	60
Tabela 21 – Estatísticas descritivas (Formação inicial).....	60

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género	46
Gráfico 2 – Escalões etários	47
Gráfico 3 – Experiência profissional	47
Gráfico 4 – Nível de ensino	47
Gráfico 5 – Habilitações literárias	49

Lista de Anexos

- **Anexo 1** - *Instrumentarium*: APIAD – Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência
- **Anexo 2** - Estatísticas Descritivas
- **Anexo 3** - ANOVA da Dimensão Competências em função do Grupo Disciplinar
- **Anexo 4** - T-Test da Dimensão Competências em função do Contacto com a Deficiência
- **Anexo 5** - ANOVA da Dimensão Competências em função da Experiência Profissional
- **Anexo 6** - T-Test da Dimensão Competências em função da Formação Inicial

Resumo

As sociedades actuais caracterizam-se pela mudança, complexidade e diversidade cultural. De dia para dia assistimos cada vez mais à passagem das responsabilidades educativas da comunidade para a escola, assumindo esta, um papel preponderante na formação dos nossos jovens.

O professor, é assim, considerado um elemento chave na construção de uma escola inclusiva e para que haja uma efectiva mudança da escola e das estratégias da sala de aula (Costa, 1999).

O objectivo deste estudo é investigar as atitudes dos professores, determinando como estes percebem as suas Competências e de que forma essas atitudes são influenciadas, ou não, tendo em conta a experiência profissional, o grupo disciplinar a que pertencem, a experiência no ensino de alunos com deficiência e a formação inicial cujas áreas de estudo, estiveram directamente relacionados com a deficiência.

A amostra deste estudo foi constituída por um total de 741 professores do ensino regular (534 afectos ao género feminino e 207 afectos ao género masculino). Foi aplicado o questionário APIAD – Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência (Leitão, 2011), inferido através da resposta a 14 afirmações, em que cada uma delas deverá ser relacionado com 4 condições de deficiência (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência motora).

Concluiu-se então que, relativamente ao Grupo Disciplinar, as diferenças significativas se encontram entre os professores de Educação Física e os professores de Humanidades e de Ciências, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências.

Quanto ao Contacto com a Deficiência, os resultados indicaram que os professores que têm experiência no ensino de alunos com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências.

No que se refere à Experiência Profissional, os nossos resultados encontram diferenças significativas entre os professores com menos anos de experiência e os professores com mais anos de experiência, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências.

Por último, em relação à Formação Inicial, os professores cujas áreas de estudo, na sua formação inicial, estiveram directamente relacionados com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências.

Palavras-chave: Atitudes, Inclusão, Professores, Deficiência, Competências.

Abstract

Today, societies are characterized by change, complexity and cultural diversity. Each day, we saw more and more responsibilities passing from the educational community to school, assuming that a major role in the formation of our youth.

Teacher is considered a key element in the building of an inclusive school and for that there is a real change of school and classroom strategies (Costa, 1999).

The purpose of this study is to investigate teacher's attitudes, determining how they perceive their skills and how these attitudes are or aren't influenced taking into account the professional experience, the subject group they belong to, the experience in students with those particular needs teaching and last, the initial training with chairs that had contact with people with needs.

The study sample consisted in a total of 741 teachers of the regular education (534 allocated to the female and 207 assigned to the male gender). We used the questionnaire APIAD - Attitudes of teachers towards the Inclusion of Students with Disabilities (Leitão, 2011), inferred by the response to 14 statements, each one of them should be related to four conditions of disability (visual impairment, hearing impairment, mental retardation and physical disabilities).

It was concluded then that for the Disciplinary Group, significant differences are found between the physical education teachers and teachers of Humanities and Sciences, and the former have a more positive attitude to their skills.

How to contact the Disability, the results indicated that teachers who have experience teaching students with disabilities have a more positive attitude to their skills.

With regard to professional experience, significant differences were found between teachers with fewer years of experience and teachers with more years of experience, and the former have a more positive attitude to their skills.

Finally, regarding to initial training, teachers in their initial training formation who have contact with people with disabilities have a more positive attitude to their skills.

Key-words: Attitudes, Inclusion, Teachers, Disability, Skills.

Introdução

Este trabalho tem como tema “As Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Regular”. A escolha deste tema foi influenciada pela minha experiência profissional como professora no 1º Ciclo do Ensino Básico e como Professora Estagiária no Ensino Secundário, no passado ano lectivo 2010/2011.

Ao longo deste tempo a exercer funções como professora, tenho convivido com alunos portadores de Deficiência, trabalhado e colaborado com muitos professores, o que me proporcionou um maior contacto com o grande desafio que é tentar incluir estes alunos no sistema regular de ensino. Segundo Correia (1999) uma das vantagens da inclusão é o facto de “proporcionar o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores de educação especial, permitindo aos educadores/professores do ensino regular desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades de alunos com NEE e aos educadores/professores de educação especial perceber melhor os programas curriculares” (p.14).

Este contacto com diversos professores, tem sido importante para constatar as diferentes formas que os mesmos têm de encarar, de perceber e de agir perante a inclusão destes alunos nas suas turmas. Há professores que se encontram totalmente receptivos a novos desafios, enquanto outros nem tanto, sendo a inclusão para, estes últimos, uma problemática sem resposta.

Também relativamente a factores sociais, penso que este tema é pertinente, uma vez que é bastante actual, pois as escolas têm um elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, abrangendo, por isso, quase todos os professores da escola.

Com este trabalho e pelas razões citadas, pretendo compreender as diferentes atitudes dos professores para que as funções por mim exercidas na escola sejam cada vez mais adequadas, tanto relativamente aos alunos, como no modo de desenvolver o meu trabalho e colaboração com os demais professores, pois penso que se soubermos as causas do problema mais fácil será tentar ultrapassá-lo.

As sociedades actuais caracterizam-se pela mudança, complexidade e diversidade cultural. De dia para dia assistimos cada vez mais à passagem das responsabilidades educativas da comunidade para a escola, assumindo esta, um papel preponderante na formação dos nossos jovens. Assim, a escola e respectivos professores, têm vindo a tentar

tornar o ensino mais inclusivo, tentando acolher todos os alunos com deficiência, incluindo os que têm Necessidades Educativas Especiais com características e interesses diversificados. Claro que este nem sempre é um processo fácil e pacífico. Pelo contrário, tal implica uma mudança profunda de atitudes por parte dos professores e da sociedade em si.

Ao longo da história da humanidade podemos observar uma multiplicidade de atitudes para com os indivíduos ditos “diferentes”. As pessoas com deficiência, têm uma história de rejeição, de segregação e exclusão. O modo como cada sociedade reage a estes indivíduos reflecte a imagem da sua evolução ao longo dos tempos, dos valores que a conduziram nas diferentes épocas, das atitudes que foi valorizando em diferentes períodos históricos.

A Public Law (1975), lei da Educação para Todas as crianças deficientes, criada nos Estados Unidos, que, em termos de política de educação, representa uma alternativa à colocação dos seus alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas especializadas, introduz o princípio da integração.

O Warnok Report Special Education Needs, citado por Bairrão (1981), define integração como o “princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes”, constituindo-se como documento de enorme importância relativamente à integração, que está perspectivada sobre três formas: integração de locais, integração social e integração funcional que devem ser, progressivamente, implementadas “como e quando isso for humanamente possível”.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (1994), retoma o conceito de Necessidades Educativas Especiais, redefine-o e alarga-o: “de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais” (art.º 3 – Declaração de Salamanca).

O conceito de inclusão que deu origem à Escola Inclusiva ou Escola para Todos e o de Educação Inclusiva, vieram alterar profundamente as práticas tradicionais, substituindo-as por uma concepção mais global na qual todo o aluno tem direito a uma educação diferenciada, sem exclusões.

As atitudes dos professores que muitos estudos associam às suas concepções pedagógicas, à sua formação, à sua experiência, parecem ser determinantes para as possibilidades e limites da inclusão (Arias, Janarro e Verdugo, 1995; Moberg, 1997; Pescador, Palomares e Arrang, 1999).

A filosofia da escola inclusiva altera o papel de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais activo no processo do ensino aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia, 1997 citado por Correia, 2003).

O objectivo deste estudo é investigar as atitudes dos professores, determinando como estes percebem as suas Competências e de que forma essas atitudes são influenciadas ou não tendo em conta a experiência profissional, o grupo disciplinar a que pertencem, a experiência no ensino de alunos com deficiência e a formação inicial cujas áreas de estudo, estiveram directamente relacionados com a deficiência.

Consideramos de toda a pertinência a realização deste estudo uma vez que, como refere Ainscow (2002), existe a necessidade de estudar os processos de inclusão, em todas as componentes e dimensões incluindo os seus protagonistas, no nosso caso, os Professores.

Quanto à estrutura, este trabalho integra cinco capítulos, um primeiro denominado de Revisão da Literatura, onde é apresentado o problema suportado nas principais referências bibliográficas.

O segundo capítulo denominado de Metodologia, onde são explicados todos os instrumentos de recolha de dados, procedimentos de pesquisa e estatísticos, bem como a caracterização da amostra.

O terceiro capítulo, Apresentação dos Resultados, consiste na apresentação dos resultados obtidos a partir do tratamento estatístico descritivo e inferencial.

O quarto capítulo é alusivo à Discussão dos Resultados, onde se realiza uma análise e confrontação dos resultados obtidos com os estudos referenciados na revisão da literatura. O último capítulo destina-se às Conclusões e Recomendações Futuras, onde se resumem as principais conclusões resultantes do nosso estudo, identificando limitações e recomendações para futuras investigações na área.

1.Revisão da Literatura

1.1 Conceito de Deficiência

1.1.1 Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

“No Contexto actual de NEE devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas [...] sendo assim, a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm NEE, em algum momento da sua vida escolar” (UNESCO, 1994:16).

O conceito de deficiência evoluiu ao longo do tempo e particularmente ao longo da última metade do século XX. Em tempos, a deficiência foi considerada como uma doença permanente, mental ou física, uma falha intrínseca do indivíduo que faria deste um ser diferentes dos demais.

1.2 Breve Percorso Histórico: Da Integração à Inclusão

“Ao olharmos para o problema global da educação das crianças com problemas, verificamos que algumas tendências marcantes têm existido. A categorização/classificação foi a primeira, seguiu-se uma fase de transição que descentrou do problema individual para incidir também no meio; actualmente a conceptualização baseia-se na noção de Necessidades Educativas Especiais” (Sousa, 1997:39).

Falar da integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema regular, pressupõe um longo percurso da educação especial ao longo da história da educação nos tempos mais modernos.

De acordo com Jiménez (1997) temos assistido ao longo do tempo a mudanças graduais que apontam para uma inclusão destes alunos no ensino regular. A este propósito, o autor refere existirem períodos distintos na educação especial. O primeiro seria o que Jiménez designa de pré-história da educação especial, passando depois por uma educação especial aliada à assistência e à educação de deficientes, mas separada da educação regular e, por fim, a etapa onde nos encontramos hoje que pressupõe a inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular.

O mesmo autor, refere que, no início do século XX, por influência do modelo médico supunha-se que o melhor seria que a educação das crianças com NEE, decorresse em instituições especializadas e, por conseguinte, que a educação correspondesse, de forma adequada, às necessidades específicas de cada aluno, consoante o seu caso. Importa dizer que, nesta altura, a ênfase era colocada nos aspectos médico/terapêuticos, em detrimento dos aspectos sociais (Jiménez, 1972, citado por Pereira, 2006).

Nesta fase da Educação Especial, de cariz médico – pedagógico, reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorre de um diagnóstico médico-psicopedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixa de ser um processo ainda segregativo.

As duas guerras mundiais e as transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, são factos que contribuíram para a construção da ideia de que a segregação quer a nível educacional, quer a nível social, não é uma atitude natural, nem desejável (Vieira, 1984).

Com isto, passamos a enfrentar a diferença com um novo olhar, começam a surgir associações de pais, criando-se assim, uma mudança de filosofia relativamente à educação especial: é a fase da integração.

A integração que pressupõe o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito a participar na sociedade, começou assim, a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60.

No final dos anos 60, surgiram então, fortes movimentos sociais e políticos, legislativos e educacionais, os quais aliados aos progressos a nível técnico e científico põem em causa o sistema tradicional da Educação Especial.

No caso particular de Portugal, a partir dos anos 60, faz-se apelo ao princípio da “Normalização”: na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social. Esta foi uma altura em que se criaram centros de educação especial e de observação e em que se iniciaram programas de formação especializada de professores, da responsabilidade do Ministério dos Assuntos Sociais (Bairrão et al, 1998).

Nos Estados Unidos da América, foi aprovada em 1975, a publicação da Public Law 94-142 “The Education for All Handicapped Children Act”. Esta é definida de acordo com

Sprinthall & Sprinthall (1993) e Correia (1999), como a “magna carta da educação para todas as crianças que têm sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente”.

A Public Law, lei da Educação para Todas as crianças deficientes que, em termos de política de educação, representa uma alternativa à colocação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas especializadas, introduz o princípio do “mainstreaming”, (que segundo, Sprinthall & Sprinthall (1993), significa “manter a criança na corrente principal ou leito do rio”) ou seja, o princípio da integração.

Com a aplicação da Public Law, deixou de ser necessário que o aluno se adapte à escola, passando agora a escola a ter de se adaptar ao aluno (Turnbull & Turnbull, 1986 citados por Nunes, 2001).

Por sua vez, em Inglaterra, o célebre relatório Warnock Report Special Education Needs (1978), define integração como “o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes”, constituindo-se como documento de enorme importância relativamente à integração, que está perspectivada sobre três formas: integração de locais, integração social e integração funcional que, devem ser progressivamente implementadas “como e quando for humanamente possível” (Bairrão, 1981).

O Warnock Report introduz pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais, que são, assim, e de acordo com este documento, aquelas que requerem o fornecimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial.

Posteriormente e em conformidade com o Education Act, Inglaterra em 1981, considera-se que um aluno tem Necessidades Educativas Especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, mental, emocional ou social, ou mesmo uma combinação destas problemáticas. Alunos estes, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições e aprendizagem adaptadas (Education Act citado por Brennan, 1985).

Brennan (1990:36), considera que existe uma necessidade educativa especial quando

”Há uma deficiência (física, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) que afecta a aprendizagem a tal ponto que são necessários todos ou alguns dos meios especiais de acesso ao currículo (especial ou modificado), ou umas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer momento do percurso que vai desde a leve até à aguda e pode ser permanente ou apresentar-se num momento determinado na aplicação do currículo”.

Mais tarde o conceito de NEE é retomado na Conferência Mundial, realizada em Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994, sobre as Necessidades Educativas Especiais, onde se reuniram 92 países e 25 organizações internacionais. Nesta conferência que contou com a participação da UNESCO, foi aprovada a conhecida Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, redefinindo e alargando o conceito de NEE: “de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais” (art.º 3 – Declaração de Salamanca).

“Todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (art.º 3 – Declaração de Salamanca).

Esta conferência sobre a Educação para Todos, teve como principal objectivo chamar a atenção para a necessidade de uma educação e orientação inclusiva, sendo este o melhor meio de combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras, contribuindo assim para que se constituam sociedades mais justas, mais inclusivas.

É também fundamental o envolvimento activo de outros intervenientes, nomeadamente os profissionais da educação, os pais e a comunidade em geral. Todos devem trabalhar em colaboração, partilhando recursos, decisões e apoios (Correia, 1999; Morgado, 2003).

Aparece assim, a noção de escolas inclusivas que estabelece normas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação,

já antes proclamada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmado pela Declaração sobre Educação para Todos.

O caminho é difícil, as escolas necessitam de realizar grandes alterações nos conceitos, nas atitudes, nas opções, nas prioridades. Os profissionais precisam de aprender a trabalhar juntos, a partilhar sucessos e insucessos.

1.2.1 Educação Inclusiva

Como podemos verificar pelo que atrás foi referido, as pessoas com deficiência apresentam um longo historial de inúmeras situações de rejeição, de exclusão e de segregação. O paradigma da escola inclusiva não é um assunto isolado, descontextualizado, é sim, uma exigência política e social que reclama uma educação geradora de sucesso para todos sem excepção.

De acordo com Booth & Ainscow (2002), para fomentar a inclusão é essencial trabalhar em três dimensões, a dimensão da criação de culturas de inclusão, a do desenvolvimento de políticas de inclusão, e a da orquestração das práticas de inclusão.

Leitão (2006:33), considera que a inclusão “é quando os alunos com deficiência são acolhidos e aceites, escolhem e são escolhidos pelos seus colegas, quando mutuamente se apoiam e ajudam, quando partilham interesses e actividades, quando se reconhecem e são reconhecidos como membros efectivos dos grupos em que participam”. O mesmo autor refere que o processo de inclusão começa a assumir contornos positivos quer na vida dos alunos com deficiência quer na vida dos alunos ditos normais (Leitão, 2006:33).

Sailor (1991), citado por Morgado (2001) e por Correia (2005) considera que a inclusão apresenta uma base conceptual constituída por seis componentes: (I) Todos os alunos devem ser educados nas escolas da sua residência (II) A percentagem de alunos com NEE, em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência (III) As escolas devem reger-se pelo princípio da rejeição “zero” (IV) Os alunos com NEE devem ser educados em escolas regulares, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino (V) O ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais (VI) Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são da exclusividade dos alunos com NEE.

Segundo Leitão (2003: 10), “criar oportunidades para todos poderem aprender juntos, no respeito pelas diferenças individuais, sejam elas oriundas ou não de deficiência, no respeito pelas diversidades étnicas, culturais, religiosas, linguísticas ou outras, é o grande desafio que se coloca à escola”.

Ainda citando Leitão (2003: 11), é no “contexto de uma cultura de inclusão e participação, que as ideias de aprendizagem e ensino cooperativo assumem o seu pleno significado, abrindo portas à diferenciação pedagógica e à possibilidade de professores e

alunos organizarem a aprendizagem num diálogo activo com a família e a comunidade, num permanente processo de envolvimento mútuo e recíproco”.

A noção de entreaajuda e cooperação é fundamental no âmbito da Escola Inclusiva, consagra o encorajamento a docentes e discentes, a fomentarem ambientes positivos de confiança e respeito mútuos, que levam a um ensino-aprendizagem de qualidade. É, também, uma escola onde pais, profissionais e a comunidade em geral têm que trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e opiniões.

“As escolas regulares são meios para combater as atitudes discriminatórias, para criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma Sociedade Inclusiva e atingindo a Educação para Todos. O mérito de tais escolas não reside somente no facto de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (Declaração de Salamanca, 1994).

O propósito da aprendizagem cooperativa, segundo Leitão (2010: 73) consiste em “conjugar num mesmo abraço aprendizagem de conteúdos e criação de valores educativos, os valores da solidariedade, da cooperação e ajuda mútua, da cidadania, da igualdade de direitos, do respeito pelos direitos do outro, do espírito de tolerância e benevolência”.

De acordo com o autor supracitado, “repensar a escola, hoje, significa vinculá-la ao conceito de inclusão, preocupação suprema da Declaração de Salamanca”, reconhecendo que a escola, pelo seu enquadramento social, é um meio fundamental para atenuar as desigualdades e combater a discriminação Leitão (2003: 10).

O mesmo autor, refere que:

“O ensino cooperativo, a colaboração entre professores, entre professores do ensino regular ou entre estes e os docentes de apoios educativos, pode assumir múltiplas facetas, mas, de uma forma ou de outra, a preocupação de fundo é sempre a de trabalhando em conjunto, os adultos proporcionam melhores condições de aprendizagem para todos” (Leitão, 2006:112).

Na mesma linha de ideias, Rodrigues (2000:13) considera que “é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores, de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos”.

Assim, a escola inclusiva, é uma escola ajustada a “todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras...”, aplicando a expressão de necessidades educativas especiais, a todos os alunos cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, garantindo o direito fundamental à educação, mediante as suas características, interesses, capacidades ou necessidades de aprendizagem.

Para que tal seja possível, “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade das características e necessidades”, proporcionando às “crianças e jovens com necessidades educativas especiais o acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. Cabe, ainda, a essas mesmas escolas, de acordo com as orientações inclusivas “combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias”, com um amplo alcance de construção social (Declaração de Salamanca, 1994).

1.3 O Papel dos Professores na Inclusão

A multiplicidade de referências à inclusão e aos programas de Educação Inclusiva que actualmente se verifica, pode estabelecer o risco de considerar que a promoção da inclusão decorre de ideias há muito firmadas e integradas nos princípios que informam as políticas educativas (Morgado, 2004:11).

Todavia é de realçar que o discurso relativo à educação inclusiva emergiu e foi divulgado internacionalmente sobretudo a partir da realização da Conferência de Salamanca (1994) assente nas orientações produzidas na Conferência de Jomtien em 1990, as quais exprimiam claramente a necessidade de fazer chegar a escola com qualidade, a todos os cidadãos independentemente das suas diferenças (Unesco, 1994).

O gradual desenvolvimento dos processos de autonomia das escolas permitirá entendê-las como estruturas com modelos de organização e funcionamento de contornos diferenciados tendo como objectivo central promover o ensino, a aprendizagem e a formação dos indivíduos, objectivo este que segundo Ainscow (1991a), poderá estar comprometido por razões de mau funcionamento das escolas.

Segundo Costa (1999) o professor é um elemento chave na construção de uma escola inclusiva e para que haja uma efectiva mudança da escola e das estratégias da sala de aula.

O Professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Isto implica que os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências. Consequentemente, a formação pessoal, a nível da escola, é um factor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas (Porter et al, 1997).

Hargreaves (1998), citado por Morgado (2004), defende a ideia de que os processos de trabalho de sala de aula, bem como os processos de mudança em educação, passam incontornavelmente pelo professor e, ainda, que o factor isolado que mais parece influenciar a qualidade do ensino, é a presença de um professor qualificado e motivado.

A cultura profissional dos professores constitui a chave nos processos de mudança educativa Hargreaves (1998). O mesmo autor refere ainda que os professores são os protagonistas privilegiados dos processos educativos e os actores mais envolvidos nos mecanismos de mudança das instituições escolares.

Os professores assumem assim, um papel determinante na promoção da educação inclusiva, que está fortemente ligada às atitudes dos professores face aos alunos com NEE, do ponto de vista das diferenças na sala de aula e da disponibilidade para responder de forma positiva a essas diferenças.

Patrício (1991), citado por Marques (2008), acredita que o Professor é o vector predominante de uma escola marcadamente humanista, em que a educação axiológica surja como uma componente fundamental e como um compromisso quotidiano.

O poder organizacional da escola e o funcionamento pleno do processo educativo, estão dependentes das competências e do perfil do professor, orientados para o desabrochar da personalidade dos jovens (Tavares, 1996; cit. Por Marques, 2008).

1.3.1 Importância da Formação Contínua dos Professores

Hegarty (1994), refere que o êxito da educação inclusiva, depende da qualidade de ensino existente e consequentemente das oportunidades de formação e desenvolvimento profissional proporcionadas pelos professores.

De acordo com este investigador, deveria existir um “plano nacional de formação” onde na formação inicial todos os futuros professores aprendessem a identificar alunos com Necessidades Educativas Especiais, a modificar currículos, a desenvolver técnicas de trabalho e outras habilidades consideradas essenciais. Para além do referido anteriormente, a formação, em serviço, deveria existir como forma de prover o professor de uma bagagem científica que lhe permita modificar muitas das suas práticas para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Embora a maioria dos Professores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que os professores têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta formação necessária para ensinar os alunos com NEE (Correia e Martins, 2000).

Silva (2003: 19) salienta que, a “formação contínua dos professores do ensino regular (...) é fundamental” para se responder às diversas solicitações com que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas especiais se depara, nomeadamente através de “mudanças, a nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores e a nível da organização e gestão das salas de aula”.

Citando Porter (1997), ao longo de muito tempo permaneceu a ideia de que os professores do ensino regular não teriam competências técnico-pedagógicas que lhes permitisse trabalhar com alunos com NEE.

Bénard da Costa (2006: 36, 39) refere que “as universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais”, acrescentando ainda que “deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva”.

Ainda citando Bénard da Costa (2006: 38-39), a “regulação e harmonização entre os diferentes programas e modelos de formação especializada, de modo a reduzir a enorme dispersão actualmente existente”, acrescentando que “embora a diferenciação entre os vários programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspectos positivos, assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e as diferentes regiões do país”.

Segundo Baslbás (1995), León (1995), Sánchez et al (1999) e Leitão (2005) citados por Vaz (2005), a formação é um desafio que se coloca à educação inclusiva, formação que ajudará os professores a tornarem-se mais competentes na planificação do processo educativo de todos os alunos, na dinamização de procedimentos e contextos cooperativos de aprendizagem, na adesão a práticas mais colaborativas entre profissionais.

A filosofia da escola inclusiva altera o papel de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais activo no processo do ensino aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia, 1997 citado por Correia, 2003).

Também os modelos de organização das escolas com uma cultura individualista, pouco acolhedora das dificuldades dos professores, instalando nestes uma atitude isolada de gestão das suas dificuldades e ansiedades, não facilitam a mudança e não são resposta de qualidade a culturas de aprendizagem cada vez mais heterogéneas e diversas (Marchesi e Martin, 1998 citados por Morgado, 2003).

Bénard da Costa (2006: 37), alerta para o facto de as estratégias educativas utilizadas se basearem em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade.

Investigações realizadas por Stainback e Stainback (1999), revelam que a maioria dos programas de formação inicial dos professores não inclui qualquer tipo de informação e formação sobre educação inclusiva.

O desenvolvimento dos professores e a sua relação com a mudança educacional implicará necessariamente ajustamentos na profissão, nas instituições que formam professores

e nas instituições em que os professores trabalham, as escolas (Fullan e Hargreaves, 1993 citados por Morgado, 2003).

Bénard da Costa (2006: 37) alerta para que “de facto, as estratégias educativas utilizadas baseiam-se, em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade”.

Correia (1999) considera que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores, que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

Manson (1999) e Tomlinson (1999) citados por Holloway (2000), verificaram em estudos realizados com professores, que estes explicitam que a sua formação inicial não os prepara devidamente para a resposta a grupos de alunos cada vez mais heterogéneos.

Mesquita e Rodrigues (1994), mencionam que seria importante que a formação inicial dos professores do ensino regular contemplasse aspectos referentes à intervenção educativa que envolva os alunos com necessidades educativas especiais.

Muntaner (1999), partilha da mesma opinião, dizendo que a formação inicial e contínua dos professores como um elemento fundamental para proporcionar conhecimentos e habilidades com vista ao processo inclusivo. O mesmo autor defende que os professores carecem “de alguma formação em educação especial numa perspectiva inclusiva que permita a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na dinâmica da escola, na igualdade de oportunidades e com o objectivo de adaptar a escola às suas necessidades e não o invés”.

Se a formação inicial constitui a estrutura base para a concretização deste propósito, está longe de ser suficiente, especialmente quando a esmagadora maioria dos professores efectivos das escolas portuguesas realizaram a sua formação inicial numa época onde a escola inclusiva não passava de uma miragem. A formação inicial deve ser entendida como um ponto de partida e não como um ponto de chegada. Na mesma lógica de raciocínio, a formação contínua deve ter em vista o futuro desenvolvimento de competências que

incorporem a experiência adquirida, bem como o atendimento às necessidades de todos os professores no sentido do aperfeiçoamento da sua prática (Galvão, 1998).

“À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente às crianças com problemas de aprendizagem, melhoram os resultados da integração e descrevem as solicitações aos serviços de educação especial” (Correia, 1999).

Mesquita e Rodrigues (1994) citados por Morgado (2003), identificaram como necessidades de formação dos professores na área das Necessidades Educativas Especiais, aspectos como: Conceito em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptações curriculares e metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar.

Morgado (2003a) refere que o envolvimento em programas de educação inclusiva bem estruturados e com os recursos adequados, promove nos professores atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades na sua aprendizagem (Giangreco et al, 1993).

Segundo Blazquez (1997), a escola inclusiva parte do pressuposto construtivista de que os alunos têm mais êxito na sua aprendizagem se a aprendizagem for significativa. Assim será necessário facultar aos futuros professores ferramentas para que sejam capazes de ensinar os alunos partindo da experiência pessoal de cada um, adoptando enfoques contextuais e ecológicos.

De facto, a inclusão de um aluno com Necessidades Educativas Especiais na escola regular passa, também, por determinadas competências que os professores têm de desempenhar, saber desempenhar, sob pena de resistirem, ou de se sentirem incapazes de dar resposta adequada a esse aluno.

Para os diferentes autores que se têm debruçado sobre a problemática da inclusão, a formação dos professores do ensino regular é uma questão fundamental, quando não prioritária. A este propósito, diz Glat (1995) que, “uma das principais barreiras à inclusão é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do ensino regular para receber esses alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais”. ”

Ainscow (1998), diz que, uma das principais dificuldades na implementação de uma política de inclusão, reside no facto de os professores não se sentirem preparados a nível pedagógico e, por outro lado, não sentirem que os alunos com Necessidades Educativas Especiais são também da sua responsabilidade.

A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e tendo por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Esta tipologia de formação deve ser executada no próprio local e trabalho dos professores, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, colóquios, congressos ou seminários.

1.3.2 Experiência Profissional

Os estudos de Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Janney et.al.(1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), conaster et. al. (2000) e Rodrigues (2005), citados por Serralha (2011), comprovam que os professores que possuem experiência profissional com alunos com deficiência, ultrapassam muitos conceitos infundados acerca desta temática, apresentando uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão em escolas regulares de ensino.

Ainscow (1997) defende que deverão ser introduzidas novas estratégias que optimizem a auto-confiança dos professores e constituam um reforço nas decisões difíceis, imprevisíveis e arriscadas que, por vezes, necessitam de tomar. Isto porque o grau de satisfação profissional assume um papel fundamental no desenvolvimento da qualidade nas escolas.

Os professores necessitam de algum treino para lidar com crianças com deficiência, de forma a não só abandonarem sentimentos de preconceito e suposições negativas mas para também conseguirem desenvolver espíritos mais abertos no que toca a esta problemática (Pinheiro, 2001).

Costa (1999) menciona que o professor é um elemento chave na construção de uma escola inclusiva e que para que haja uma efectiva mudança da escola e das estratégias da sala de aula, no sentido de se encaminhar para uma escola inclusiva, a formação dos agentes educativos que nela trabalham, realizada com base na própria escola e orientada de modo a responder de forma concreta aos problemas que se levantam a cada professor e a cada gestor é fundamental.

Também Vaz (2005) defende que, “para que haja uma mudança de atitudes face à inclusão, é necessário que os professores mudem as suas crenças pouco a pouco e que melhorem a sua formação”.

Também Leyser et. al. (1994) e Minke (1996), citados por Serralha (2011), apontam os professores mais experientes no que respeita ao contacto com alunos com deficiência, como sendo mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, comparativamente aqueles que não conhecem os alunos com necessidades educativas especiais ou nunca lidaram com tal situação.

Onofre (1996), diz que “mencionar as atitudes e os valores como objectivo da formação de professores, representa a ideia de que o seu efeito deve manifestar-se para além de conhecimentos e comportamentos, nos domínios do reforço da identidade profissional e da capacidade crítica na análise do conflito de ideias presentes no processo educativo”.

Costa (1981) refere que a formação sobre necessidades educativas especiais é pouca. Esta deveria ser proporcionada a todos os docentes, quer no âmbito da formação inicial, quer no âmbito da formação contínua, o que se iria reflectir na melhoria das práticas dos docentes.

Morgado (2001), refere que “cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento”, e que é responsabilidade deste estabelecer “uma atitude de permanente ponderação dos seus valores, saberes, práticas, etc”.

Ainscow (1996), é da opinião que as abordagens tradicionais de formação de professores relativamente às necessidades educativas especiais, tendem a perder eficácia, principalmente se forem encaradas como único modelo de formação.

Giroux (1990), citado por Vaz (2005), menciona que, um professor reflexivo não se limita a apoiar os seus alunos no desenvolvimento de competências e conteúdos, mas ajuda-os a descobrirem-se como cidadãos activos e críticos numa sociedade justa que a todos valorize, comprometendo-se com um modelo democrático de educação e desenvolvimento profissional.

Onofre (1996) refere que “cada professor encara a formação como uma expectativa que resulta da sua percepção, interesses e aspirações sobre a actividade profissional”.

1.3.3 Competências

Weinert (2001:46), constatou através da realização de um estudo que “não há base para uma definição ou classificação teoricamente fundamentada a partir do inventário aparentemente contínuo e interminável das formas em que é usado o termo competência. Será igualmente uma desilusão se restringirmos a pesquisa do conceito de competência a um núcleo de definições alicerçadas numa mera base científica” (Weinert, 2001:46).

O conceito de competência suscita desde alguns anos, inúmeros trabalhos juntamente com os saberes de experiência e saberes de acção (Barbier, 1996; cit. Por Costa, 2007), tanto no mundo do trabalho e da formação profissional, como na escola.

“Não existe uma definição clara e partilhada de competência. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a definição” (Perrenoud, 1999:19)

O ensino e a aprendizagem nesta perspectiva, valoriza a acção dos alunos na construção dos saberes, e a acção dos professores na criação de condições que promovem a existência de conflitos cognitivos e de interacções que favorecem essa construção.

Um dos papéis dos professores, é o de contribuir para o desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de auto-avaliação e também de auto-controlo, e portanto são mediadoras “entre o aluno e o saber, facilitando a elaboração do sentido das aprendizagens e envolvendo o aluno num processo de construção” (Altet, 1999:53).

Levar os alunos a tomar consciência dos processos de pensamento necessários para a aquisição de uma dada competência, é levá-los a aprenderem o modo como a podem adquirir. Desenvolver competências é um processo complexo, dinâmico, progressivo e integrador, e pode ser considerado um movimento dialéctico entre o pensamento e a acção, entre a experiência e a reflexão (Roldão, 2005).

Porter (1997), defende que o professor do ensino regular deverá ser considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais, o que implica que os mesmos actualizem constantemente os seus conhecimentos e as suas competências.

O objecto de ensino e aprendizagem, num currículo orientado para o desenvolvimento de competências, não se organiza em função de sequências temáticas, mas em função da competência, que se pretende desenvolver (Roldão, 2005). Para esse efeito, o esforço começa

na adequada clarificação dos objectivos de aprendizagem que apontam para o desenvolvimento de competências (Roldão, 2005).

Treinar uma competência exige tempo e perseverança, o que implica que sejam seleccionados os conteúdos necessários ao desenvolvimento da competência formulada (Roldão, 2005).

As competências interagem entre si tornando a utilização dos conhecimentos mais eficaz e adequada. Assim, Bunk (1994:9) reconhece a importância dos conhecimentos cognitivos ao afirmar que “possui competências quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e capacidades”. Também Perrenoud (1999:22), assume que “construir uma competência significa aprender e identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”.

Segundo Shapiro (1998:16), para ser competente não é suficiente ser portador apenas de capacidades cognitivas, mas é exigida “capacidade de integração de um conjunto largo de competências que lhe permita executar uma tarefa de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis e o tipo de tarefa a realizar”.

As conclusões de diversos estudos sobre a problemática do desenvolvimento de competências, sugerem que estas se desenvolvem por processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais – situações de aprendizagem – e que as competências não se ensinam por métodos transmissivos – quanto mais variadas e estimulantes forem as situações vivenciadas, maior será a probabilidade destas competências se adquirirem e se desenvolverem de uma forma integrada (Perrenoud, 1999).

Ainda citando Perrenoud (1999), as conclusões de diversos estudos sobre a problemática do desenvolvimento de competências, sugerem que estas se desenvolvem por processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais – situações de aprendizagem – e que as competências não se ensinam por métodos transmissivos – quanto mais variadas e estimulantes forem as situações vivenciadas, maior será a probabilidade destas competências se adquirirem e se desenvolverem.

Por fim, Roegiers (2001) refere que uma situação de aprendizagem é um conjunto contextualizado de informação articulada perante uma determinada tarefa e constituem um meio privilegiado para o desenvolvimento de competências, pois através delas torna-se possível adquirir saberes, desenvolver capacidades e resolver problemas em contexto.

1.4 Atitudes

Allport (1954), definiu a atitude como a disposição nervosa e mental, fruto da experiência e que exerce uma influência dinâmica e orientadora sobre todos os objectos e situações com os quais guarda alguma relação.

Também Alliot (1935), citado por Oliveira (2003), definiu a atitude como “um estado mental e neurológico de prontidão organizado através da experiência capaz de exercer uma influência directiva ou dinâmica sobre a resposta do indivíduo para com todos os objectos e situações com que está relacionada”.

Thomas & Znawiecki, referidos por Allport (1968:62), definem as atitudes como “processos mentais individuais, os quais determinam as respostas actuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direccionada para um objecto, e pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor”.

A literatura relacionada com esta temática (Mortimore et al, 1988; Tizard et al, 1988, Muttr e tal, 1979; Rosenthal & Jacobsen, 1968, cit por Gerschel, 2003; Giges & Garcia, 2002), evidencia a influência das atitudes e das expectativas dos professores com o rendimento e conduta dos alunos com NEE. A investigação nesta área abrange uma diversidade de perspectivas que poderíamos organizar em quatro grupos.

Um primeiro grupo inclui os efeitos de rotular os alunos com NEE no ambiente educativo (Siperstein et al, 1980; Gottlieb, 1986; Bromfield et al, 1986).

No segundo grupo, de acordo com os estudos se conhecem, enquadram-se as investigações cuja temática é a adaptação social das pessoas com deficiência em contextos inclusivos, perante a avaliação do auto conceito e da sua categoria sociométrica, comparando com o conceito que tinham os estudantes quando estudavam em situação de inclusão (Mayrowitz, 1962; Carrol, 1967).

Um terceiro grupo, procura medir as atitudes dos pares face os alunos com deficiência (Hoben, 1980; Johnson & Johnson, 1981; Miller & Gibbs, 1984; Bak & Siperstein, 1986; Lewis & Lewis, 1988; Shapiro & Morgolis, 1988; Jenkis et all, 1989).

Por último, existe um grupo de investigadores que fizeram incidir os seus estudos nas atitudes dos professores e nos factores que influenciam a formação das mesmas (Hegarty &

Pocklington, 1981; Reynolds e tal, 1982; Aloia & Macmillan, 1983; Stainback & Stainback, 1984; Thomas, 1985).

Alguns autores consideram que existem factores que condicionam as atitudes dos professores, no que concerne à inclusão, nomeadamente factores de ordem pessoal: idade, género, grau académico, tipo de formação, tempo de serviço, experiência de educação especial (Avramidis e Norwich, 2002; Muntaner, 1995; Garcia e Alonso, 1985; Vaz, 2005; Marchesi, 2001; Watkins, 2003) e factores que se relacionam com o contexto: tipo de professor, situação na profissão, nível de ensino, número de alunos por turma, experiência profissional e localização da escola.

Estudar as mudanças que a formação de agentes educativos promove nos sentimentos, atitudes e preocupações face à educação inclusiva é, assim, essencial. (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007, citados por Oliveira, 2003)

Loreman e seus colaboradores (2007), citados por Oliveira (2003) revelaram que os professores, tomam atitudes mais favoráveis face a inclusão de alunos caracterizados como apresentando problemas sociais quando comparados com alunos caracterizados como apresentando problemas de comportamento.

Herzlich (1972), citado por Oliveira (2003), após a realização de alguns estudos chega a definir a atitude “como uma força, o esquema adquirido, que leva o sujeito a comportar-se de uma determinada maneira e exprime a orientação geral, positiva ou negativa face ao objectivo da representação”.

O conhecimento ou ideia pré-concebida que cada professor pode ter em relação aos seus alunos pode levá-lo a assumir determinadas atitudes, variando estas de aluno para aluno. Segundo Herslich (1972), esta ideia corresponde a uma “organização durável das percepções e dos conceitos relativos a um certo aspecto do mundo do indivíduo”, implicando assim um conhecimento do objecto (aluno) e das circunstâncias onde o contacto se estabelece (a Escola).

Ao analisar vários factores, Hundert (1982), citado por Oliveira (2003), chegou à conclusão de que a falta de preparação dos docentes leva a uma atitude negativa por parte destes face à integração (Simon, 1991).

Oliveira (2003), refere que autores como Alexander & Strain (1978), Horne (1979) e Mac Milian e tal (1978) pensam que um contacto directo com crianças deficientes, ligado a uma formação teórica, pode melhorar as atitudes dos professores.

Ferreira (1994) considera que as atitudes sociais geram um estado de pré disposição para a acção que, quando combinado com uma situação desencadeante específica, resulta em comportamentos. Assim, para este autores, as atitudes podem ser consideradas como bons preditores do comportamento.

Rodrigues (1972) considera que as atitudes são importantes factores na previsão do comportamento humano. No entanto distinguem-nas entre atitudes face a um objecto e atitudes específicas face a um comportamento relacionado com o objecto da atitude.

De acordo com esta teoria, as atitudes através do comportamento, predizem melhor as intenções e o comportamento actual, do que as atitudes através dos objectos.

A escola tem como um dos seus objectivos, ajudar o aluno a integrar e organizar as normas específicas que foi adquirindo ao longo do tempo, na sociedade e na família. Esta função da escola torna-se fundamental quando falamos das atitudes que os professores têm em relação às crianças com NEE.

Segundo Birch (1974), citado por Sprinthall & Sprinthall (1993), as atitudes dos professores do ensino regular constituem um dos factores de relevo para a integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

Atitudes que passam por saber trabalhar em equipa, em cooperação com outros actores, sobretudo pela aceitação da diferença, favorecem a inclusão. Atitudes de receio, de resistência, de insegurança, dificultam a inclusão.

Na opinião de Vieira (1995), as atitudes de receio dos professores do ensino regular devem-se ao facto de estes não se sentirem devidamente preparados para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, realizou-se uma experiencia no Novo México, Estados Unidos da América, por Siegel e outros (1994), concluindo estes investigadores que, a formação contínua contribuía consideravelmente para uma melhoria de atitude para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais e até para o modo como os professores passavam a perspectivar a inclusão.

Bergren e Bruce (1997) também a respeito das atitudes dos professores do ensino regular para com a inclusão, concluíram da investigação que realizaram em Illinois (EUA), que os professores pensavam que a inclusão era socialmente benéfica para os alunos com NEE e, no mesmo sentido, para os alunos “ditos normais”, embora mostrassem muitas reservas relativamente ao aproveitamento escolar dos primeiros. Concluíram também que os professores relacionavam essas atitudes de reserva com a falta de preparação que sentiam.

2. Metodologia

No decorrer deste Capítulo, pretendemos explicitar a forma como o estudo está organizado, que passa por caracterizar os instrumentos escolhidos, a amostra em estudo, bem como os diversos procedimentos utilizados e a tipologia do tratamento de dados efectuada, para a verificação das Hipóteses.

2.1 Caracterização do Estudo

Este trabalho é um estudo de natureza observacional transversal, de características comparativas e exploratórias. Na realização deste estudo de natureza quantitativa, recorreremos à utilização da investigação quantitativa, a qual nos remete para a utilização de questionários.

É um estudo exploratório, uma vez que o instrumento de avaliação nunca foi aplicado à população alvo – professores do pré-escolar ao secundário do ensino regular do nosso país - constituindo-se, por isso, como uma investigação pioneira em Portugal.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), esta área de investigação procura compreender e explicar a situação actual do que pretendemos estudar. Para este tipo de investigação utiliza-se normalmente uma recolha de dados através de um questionário, da realização de entrevistas ou recorrendo à observação em situação real.

2.2 Instrumentos de Medida

Na realização deste estudo foi utilizado o questionário APIAD (Leitão, 2011) – Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência. Este questionário está complementado por uma ficha de caracterização individual, ambos com o objectivo de avaliar as atitudes dos professores face à inclusão de indivíduos com deficiência na escola regular.

2.2.1 Atitude dos Professores Face À Inclusão de Alunos com Deficiência (APIAD)

Com o APIAD, a atitude dos professores face à inclusão é inferida através da resposta a 14 afirmações, cada uma delas deverá ser relacionada com 4 condições de deficiência (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência motora).

Ao lado de cada condição de deficiência, encontra-se uma Escala de Likert de 5 pontos (em que 1=Discordo Completamente; 2=Discordo; 3=Não Concordo Nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Totalmente).

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Faculdade de Educação Física e Desporto

Este instrumento de medida é constituído por seis dimensões:

- Dimensão A – Competências dos Professores, que incorpora 2 itens, 1 e 5;
- Dimensão B - Formação dos Professores, que incorpora 3 itens, 12,13 e 14;
- Dimensão C – Exigências Adicionais aos Professores, que incorpora 3 itens, 3,7 e 9;
- Dimensão D – Vantagens da Inclusão para os Alunos Deficientes, que incorpora 3 itens, 2,4 e 8;
- Dimensão D1 – Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais, que incorpora 2 itens, 6, 10 e 11;
- Dimensão E – Vantagens da Inclusão, que incorpora 5 itens, 2, 4, 6, 8, 10 e 11;
- Dimensão F – Atitude Geral dos Professores perante a Inclusão, que incorpora 13 itens, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14;

No sentido de garantir a comparabilidade das respostas todos os indivíduos receberam as mesmas instruções por escrito na folha de rosto, sem adaptações nem explicações suplementares. Foram assim garantidas as condições de replicabilidade do estudo.

No que respeita à sua caracterização, trata-se de um questionário fechado, isto é, constituído por questões sucessivas, cuja ordem e formulação foram fixadas antecipadamente, e às quais a pessoa inquirida deve responder, escolhendo numa lista também construída previamente, a resposta que melhor lhe convém (Ghiglione & Matalon, 1993).

2.2.2 Ficha de Caracterização Individual

No que se refere à ficha de caracterização individual esta foi utilizada com o intuito de recolher informação adicional sobre as características de cada participante no estudo, possibilitando-nos melhor caracterizar a amostra. Esta ficha fez parte integrante do questionário e incluiu os seguintes dados:

- Dados biográficos: género e idade;
- Dados relativos às Habilitações Literárias;
- Dados relativos à Escola de Formação;
- Dados relativos ao Nível de Ensino que leccionam;
- Dados relativos ao Grupo Disciplinar;
- Dados relativos às funções desenvolvidas como Gestão ou Coordenação Pedagógica;

- Dados relativos aos anos de Experiência Profissional;
- Dados relativos à Experiência de Ensino com alunos portadores de deficiência;
- Dados relativos ao Contacto com a Deficiência quer durante a formação inicial, quer durante a sua infância/juventude;

2.3 Procedimentos

O objectivo de qualquer investigação é encontrar dados significativos referentes ao assunto em questão, contribuindo para uma melhor compreensão do problema/situação.

A possibilidade desses dados serem encontrados, passa pela qualidade das amostras. A selecção de uma boa amostra é um aspecto fundamental de toda e qualquer investigação (Almeida e Freire, 1997).

A População sobre o qual incide este estudo é constituída por um conjunto de elementos que têm entre si uma ou mais características. No caso em presença são docentes dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a leccionar no ano lectivo de 2010/2011 em Portugal Continental, mais propriamente nos Distritos de Lisboa, Faro e Setúbal.

Aos inquiridos foi explicado todo o processo para uma boa condução na aplicação destes, o âmbito e objectivos do questionário e todas as instruções necessárias para o preenchimento do instrumento. Todos os professores foram informados do carácter anónimo e confidencial da bateria de testes.

A recolha de dados foi realizada entre os meses de Fevereiro e Julho do presente ano e a duração média de resposta a todo o questionário foi de 10 minutos.

2.4 Análise e Tratamento de Dados

Para testar as hipóteses que de seguida se formulam vamos usar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância $(\alpha) \leq 0,05$. Segundo Maroco (2003:58), este valor “é geralmente usado como probabilidade (5%) ou nível de significância (.05) para decidir se algo é realmente representativo da população teórica ou não”.

Como as variáveis dependentes são de tipo quantitativo usaremos a estatística paramétrica. Concretamente, nas hipóteses nº 1 e nº 3 como estamos a comparar mais de

dois grupos vamos usar a Anova One-Way. Para testar as hipóteses nº 2 e nº 4 como estamos a comparar dois grupos usaremos o teste t de Student para amostras independentes.

Os pressupostos destes testes nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram testados. A normalidade de distribuição foi aceite de acordo com o teorema do limite central pois as amostras em análise têm todas dimensões superiores a 30.

A homogeneidade de variâncias foi testada com o teste de Levene. Nos casos em que este pressuposto não se encontrava satisfeito, quer o teste t de Student quer a Anova foram analisados com a correcção de Welch. Nos casos em que se encontraram diferenças significativas estas foram identificadas com o teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey.

A análise estatística foi efectuada com o apoio do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows.

2.5 Definição dos Objectivos

O objectivo deste estudo será avaliar a Atitude dos Professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

Tendo em linha de conta os princípios da filosofia inclusiva e o modo como as atitudes e certas variáveis se parecem relacionar com o conceito comportamental, traçamos como principal objectivo deste projecto de investigação estudar as atitudes dos professores, e averiguar a forma como são influenciadas por parâmetros previamente estabelecidos, nomeadamente, o grupo disciplinar, a experiência profissional, a experiência no ensino de alunos com deficiência e a formação inicial cujas áreas de estudo, estiveram directamente relacionados com deficiência.

Uma das motivações que está inerente a este estudo, reside no facto de ao longo da nossa curta experiência como professores, e de todo o envolvimento com outros professores, e apesar de todos afirmarem estar de acordo com a inclusão, a prática do dia-a-dia diz-nos que nas escolas embora exista integração física dos alunos com Deficiência, apoiada por vários normativos legais que têm evoluído nesse sentido, existe uma enorme barreira a transpor para que passemos da integração à inclusão e para que esta seja inquestionável.

Posto isto é assim imperativo verificar se no contexto educativo/escolar, os docentes respondem efectivamente de forma positiva à diversidade.

2.6 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo

2.6.1 Variáveis Independentes

- Grupo Disciplinar;
- Experiência Profissional;
- Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência;
- Formação Inicial com cadeiras em que teve contacto com pessoas com Deficiência.

2.6.2 Variáveis Dependentes

- Atitude dos Professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

2.7 Definição de Hipóteses

1H0 – O Grupo Disciplinar não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

1H1 – O Grupo Disciplinar influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

2H0 – O Contacto com a Deficiência não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

2H1 – O Contacto com a Deficiência influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

3H0 – A Experiência Profissional não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

3H1 – A Experiência Profissional influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

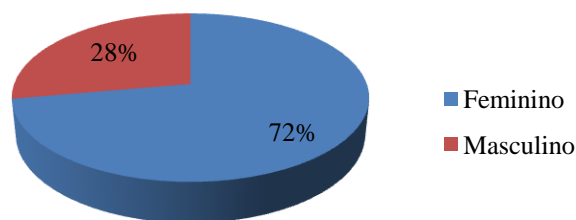
4H0 – A Formação Inicial não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

4H1 – A Formação Inicial influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

2.8 Caracterização da Amostra

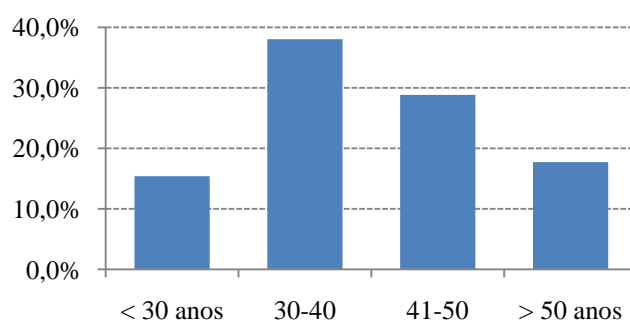
Colaboraram na investigação 741 professores dos quais 72,0% afectos ao género feminino e 28,0% ao género masculino conforme se pode comprovar pela observação do gráfico nº 1.

Gráfico 1 - Género



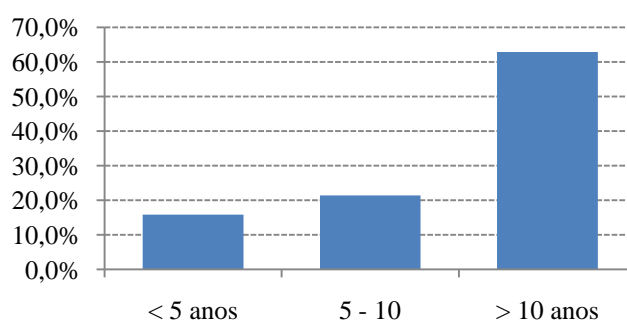
A distribuição dos professores inquiridos por escalões etários pode ser apreciada no gráfico nº 2. A maioria encontra-se no escalão 30-40 anos (38,0%). Os professores mais novos representam 15,4% e os mais velhos 17,7% do total de inquiridos.

Gráfico 2 – Escalões etários



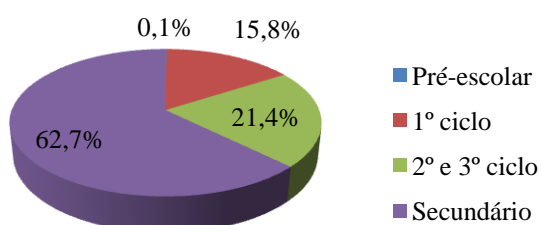
No que se refere à experiência profissional, os professores com mais de 10 anos de experiência são majoritários e representam 62,8%. Os com menos experiência profissional são 15,8% do total.

Gráfico 3 – Experiência profissional



A maioria dos professores é docente no ensino secundário (62,7%). Seguem-se depois os docentes do 2º e 3º ciclo e os do 1º ciclo.

Gráfico 4 – Nível de ensino



A distribuição dos docentes por grupo disciplinar é relativamente equilibrada embora com uma ligeira predominância dos docentes de Ciências (28,4%), Humanidades (22,8%) e Educação Física (18,1%).

Tabela 1 - Grupo Disciplinar

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Educação física	134	18,1	18,1	18,1
Humanidades	169	22,8	22,8	40,9
Ciências	210	28,3	28,4	69,3
Expressões	89	12,0	12,0	81,4
Ed. infância	41	5,5	5,5	86,9
1º ciclo	97	13,1	13,1	100,0
Total	740	99,9	100,0	
Omissos	1	,1		
Total	741	100,0		

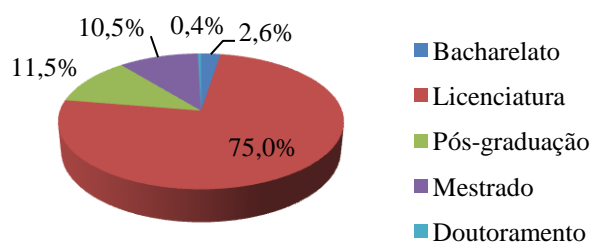
Os docentes dos distritos de Lisboa (47,2), Faro (27,1%) e Setúbal (15,5%) estão em maioria.

Tabela 2 – Distrito

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Aveiro	2	,3	,3	,3
Braga	7	,9	,9	1,2
Coimbra	14	1,9	1,9	3,1
Faro	201	27,1	27,1	30,2
Leiria	37	5,0	5,0	35,2
Lisboa	350	47,2	47,2	82,5
Santarém	2	,3	,3	82,7
Setubal	115	15,5	15,5	98,2
Viseu	13	1,8	1,8	100,0
Total	741	100,0	100,0	

Relativamente às habilitações académicas, trata-se de uma amostra composta essencialmente por docentes com o grau académico ao nível da Licenciatura que representa 75,0% do total de docentes. Os professores com o doutoramento e mestrado representam respectivamente 0,4% e 10,5%.

Gráfico 5 – Habilitações literárias



Um pouco mais de metade concluiu os seus cursos superiores em universidades públicas (54,5%).

Tabela 3- Formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Univ. publicas	404	54,5	54,5	54,5
Univ. privadas	79	10,7	10,7	65,2
Esc. Sup. publica	150	20,2	20,2	85,4
Esc. Sup. privada	82	11,1	11,1	96,5
ULHT	26	3,5	3,5	100,0
Total	741	100,0	100,0	

Uma percentagem elevada dos professores tem experiência no ensino de alunos com deficiência (76,1%).

Tabela 4 - Experiência no ensino de alunos com deficiência

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	173	23,3	23,9	23,9
Sim	552	74,5	76,1	100,0
Total	725	97,8	100,0	
Omissos	16	2,2		
Total	741	100,0		

Aproximadamente um terço indica que teve na formação inicial cadeiras que os colocaram em contacto com pessoas com deficiência (27,0%) e um pouco mais de metade (54,7%) afirma que teve na infância ou juventude contactos com pessoas com deficiência.

Tabela 5 - Contacto com pessoas com deficiência na formação inicial

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	541	73,0	73,0	73,0
Sim	200	27,0	27,0	100,0
Total	741	100,0	100,0	

Tabela 6 - Contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	335	45,2	45,3	45,3
Sim	404	54,5	54,7	100,0
Total	739	99,7	100,0	
Omissos	2	,3		
Total	741	100,0		

3. Apresentação dos Resultados

3.1 Resultados de Natureza Descritiva

As respostas dos professores na dimensão *Competências na inclusão de alunos com Deficiência* podem ser apreciadas na tabela 7. Nela evidenciamos em cinza claro as respostas mais frequentes (resposta modal).

Tabela 7 – Dimensão A (Competências)

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
<i>Tenho conhecimentos suficientes para ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência</i>							
Deficiência motora	Freq.	104	156	117	270	94	741
	%	14,0	21,1	15,8	36,4	12,7	100,0
Deficiência auditiva	Freq.	206	290	102	119	24	741
	%	27,8	39,1	13,8	16,1	3,2	100,0
Deficiência visual	Freq.	234	293	105	92	17	741
	%	31,6	39,5	14,2	12,4	2,3	100,0
Deficiência mental	Freq.	257	267	108	92	17	741
	%	34,7	36,0	14,6	12,4	2,3	100,0
<i>Sou capaz de ajustar as minhas práticas de forma a, no contexto da aula, dar resposta às necessidades dos alunos com deficiência</i>							
Deficiência motora	Freq.	15	53	139	398	136	741
	%	2,0	7,2	18,8	53,7	18,4	100,0
Deficiência auditiva	Freq.	52	143	182	305	59	741
	%	7,0	19,3	24,6	41,2	8,0	100,0
Deficiência visual	Freq.	65	181	196	251	48	741
	%	8,8	24,4	26,5	33,9	6,5	100,0
Deficiência mental	Freq.	86	174	202	231	48	741
	%	11,6	23,5	27,3	31,2	6,5	100,0

3.2 Resultados de Natureza Inferencial

1H0 – O Grupo Disciplinar não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

1H1 – O Grupo Disciplinar influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

Quando analisamos a situação em função da tipologia de Deficiência, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 8 – Anova Grupo Disciplinar

	F	gl	Sig.
Deficiência Motora	,797	5; 734	,552
Deficiência Auditiva	8,328	5; 734	,000 *
Deficiência Visual	4,299	5; 734	,001 *
Deficiência Mental	16,989	5; 734	,000 *
Deficiência Total	8,581	5; 734	,000 *

* $p \leq 0,05$

Deficiência Auditiva, $F(5, 734) = 8,328$, $p=0,000$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os professores de educação física e os professores de Ciências e de Humanidades, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (3,14 versus 2,66 e 2,48).

Tabela 9 – Teste de TuKey (Deficiência auditiva)

		<u>Subconjunto para Alfa = 0.05</u>	
Grupo Disciplinar	N	1	2
Humanidades	169	2,4822	
Ciências	210	2,6667	
1º ciclo	97	2,8041	2,8041
Ed. infância	41	2,8049	2,8049
Expressões	89	2,8483	2,8483
Educação física	134		3,1418
Sig.		,073	,123

Deficiência Visual, $F(5, 734) = 4,299$, $p=0,001$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os professores de educação física e os professores de Humanidades, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,80 versus 2,36).

Tabela 10 – Teste de TuKey (Deficiência visual)

Grupo Disciplinar	N	Subconjunto para Alfa = 0.05	
		1	2
Humanidades	169	2,3698	
Ciências	210	2,5310	2,5310
Ed. infância	41	2,6463	2,6463
1º ciclo	97	2,6804	2,6804
Expressões	89	2,7472	2,7472
Educação física	134		2,8060
Sig.		,058	,320

Deficiência Mental, $F(5, 734) = 16,989$, $p=0,000$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os educadores de infância, professores do 1º ciclo, educação física e expressões; entre os professores de Humanidades e de Ciências também foram encontradas diferenças significativas, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências.

Tabela 11 – Teste de TuKey (Deficiência mental)

Grupo Disciplinar	N	Subconjunto para Alfa = 0.05	
		1	2
Humanidades	169	2,1479	
Ciências	210	2,3333	
Expressões	89		2,7753
Educação física	134		2,8134
1º ciclo	97		2,9175
Ed. infância	41		3,0122
Sig.		,745	,499

Deficiência Total, $F(5, 734) = 8,581$, $p=0,000$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os professores de educação física e os professores de Humanidades e de Ciências, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (3,07 vs 2,75 e 2,58). As diferenças entre os professores do 1º ciclo e os professores de Humanidades também são estatisticamente significativas (2,98 vs 21,58).

Tabela 12 – Teste de TuKey (Deficiência total)

Grupo Disciplinar	N	Subconjunto para Alfa = 0.05		
		1	2	3
Humanidades	169	2,5865		
Ciências	210	2,7500	2,7500	
Expressões	89		2,9621	2,9621
Ed. infância	41		2,9787	2,9787
1º ciclo	97		2,9884	2,9884
Educação física	134			3,0700
Sig.		,665	,246	,921

2H0 – O Contacto com a Deficiência não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

2H1 – O Contacto com a Deficiência influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

Quando analisamos a situação em função da tipologia de Deficiência, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 13 – Testes t de Student (Contacto com Deficiência)

	t	gl	Sig.
Deficiência Motora	-2,845	723	,005 *
Deficiência Auditiva	-3,483	358,463	,001 *
Deficiência Visual	-3,766	359,045	,000 *
Deficiência Mental	-3,125	339,547	,002 *
Deficiência Total	-4,257	363,721	,000 *

* $p \leq 0,05$

Deficiência motora, $t(723) = -2,845$, $p=0,005$, os professores que têm experiência no ensino de alunos com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (3,51 vs 3,28).

Deficiência auditiva, $t(358,463) = -3,483$, $p=0,001$, os professores que têm experiência no ensino de alunos com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,82 vs 2,57).

Deficiência visual, $t(359,045) = -3,766$, $p=0,000$, os professores que têm experiência no ensino de alunos com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,66 vs 2,39).

Deficiência mental, $t(339,547) = -3,125$, $p=0,002$, os professores que têm experiência no ensino de alunos com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,60 vs 2,36).

Deficiência total, $t(363,721) = -4,257$, $p=0,002$, os professores que têm experiência no ensino de alunos com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,90 vs 2,65).

Tabela 14 – Estatísticas descritivas (Contacto com Deficiência)

	Ensino Deficientes	N	Média	Desvio padrão
Deficiência Motora	Não	173	3,2803	,90911
	Sim	552	3,5127	,94582
Deficiência Auditiva	Não	173	2,5780	,77646
	Sim	552	2,8297	,97936
Deficiência Visual	Não	173	2,3988	,76622
	Sim	552	2,6676	,96795
Deficiência Mental	Não	173	2,3613	,84623
	Sim	552	2,6033	1,01228
Deficiência Total	Não	173	2,6546	,62480
	Sim	552	2,9033	,79911

3H0 – A Experiência Profissional não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

3H1 – A Experiência Profissional influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

Quando analisamos a situação em função da tipologia de Deficiência, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 15 – Anova – (Experiência Profissional)

	F	gl	Sig.
Deficiência Motora	3,162	2; 736	,012 *
Deficiência Auditiva	1,787	2; 736	,133
Deficiência Visual	3,754	2; 736	,024 *
Deficiência Mental	18,837	2; 736	,000 *
Deficiência Total	8,199	2; 736	,000 *

* $p \leq 0,05$

Deficiência motora, $F(2, 736) = 3,162$, $p=0,012$, as diferenças significativas encontram-se entre os professores com menos anos de experiência profissional e os professores com mais anos de experiência profissional, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (3,65 versus 3,41).

Tabela 16 – Teste de TuKey (Deficiência motora)

Ex_Profissio nal	N	Subconjunto para Alfa = 0.05	
		1	2
> 10 anos	464	3,4106	
5 - 10	158	3,4589	3,4589
< 5 anos	117		3,6538
Sig.		,879	,124

Deficiência visual, $F(2, 736) = 3,754$, $p=0,024$, as diferenças significativas encontram-se entre os professores com menos anos de experiência profissional e os professores com mais anos de experiência profissional, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,80 versus 2,54).

Tabela 17 – Teste de TuKey (Deficiência visual)

Exp. Profissional	N	Subconjunto para Alfa = 0.05	
		1	2
> 10 anos	464	2,5409	
5 - 10	158	2,6108	2,6108
< 5 anos	117		2,8034
Sig.		,760	,126

Deficiência mental $F(2, 736) = 18,837$, $p=0,000$, as diferenças significativas encontram-se entre os professores com menos anos de experiência profissional e 5-10 anos de experiência profissional e o os professores com mais anos de experiência profissional, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,93 e 2,72 versus 2,38).

Tabela 18 – Teste de TuKey (Deficiência mental)

Exp. Profissional	N	Subconjunto para Alfa = 0.05	
		1	2
> 10 anos	464	2,3869	
5 - 10	158		2,7247
< 5 anos	117		2,9316
Sig.		1,000	,104

Deficiência total, $F(2, 736) = 8,199$, $p=0,000$, as diferenças significativas encontram-se entre os professores com menos anos de experiência profissional e os professores com mais anos de experiência profissional, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (3,07 versus 2,76).

Tabela 19 – Teste de TuKey (Deficiência total)

Exp. Profissional	N	Subconjunto para Alfa = 0.05	
		1	2
> 10 anos	464	2,7643	
5 - 10	158	2,8924	2,8924
< 5 anos	117		3,0726
Sig.		,252	,067

4H0 – A Formação Inicial não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

4H1 – A Formação Inicial influencia positivamente a atitude dos professores em relação às suas Competências na inclusão de alunos com Deficiência.

Quando analisamos a situação em função da tipologia de Deficiência, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 20 – Testes t de Student (Formação Inicial)

	t	gl	Sig.
Deficiência Motora	-2,495	741	,013 *
Deficiência Auditiva	-5,916	741	,000 *
Deficiência Visual	-5,369	741	,000 *
Deficiência Mental	-7,010	741	,000 *
Deficiência Total	-6,441	741	,000 *

* $p \leq 0,05$

Deficiência motora, $t(741) = -2,495$, $p=0,013$, os professores que na sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (3,59 vs 3,41).

Deficiência auditiva, $t(741) = -5,916$, $p=0,000$, os professores que na sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (3,08 vs 2,63).

Deficiência visual, $t(741) = -5,369$, $p=0,000$, os professores que na sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,89 vs 2,48).

Deficiência mental, $t(741) = -7,010$, $p=0,000$, os professores que na sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (2,94 vs 2,39).

Deficiência total, $t(741) = -6,441$, $p=0,000$, os professores que na sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas com deficiência têm uma atitude mais positiva relativamente às suas competências (3,12 vs 2,73).

Tabela 21 – Estatísticas descritivas (Formação inicial)

	Ensino Deficientes	N	Média	Desvio padrão
Deficiência Motora	Não	541	3,4104	,96504
	Sim	200	3,5925	,84929
Deficiência Auditiva	Não	541	2,6359	,91009
	Sim	200	3,0875	,95559
Deficiência Visual	Não	541	2,4861	,90946
	Sim	200	2,8925	,92817
Deficiência Mental	Não	541	2,3974	,93695
	Sim	200	2,9450	,96260
Deficiência Total	Não	541	2,7324	,73891
	Sim	200	3,1294	,76002

4. Discussão dos Resultados

Neste capítulo irão ser objecto de análise e discussão, todos os resultados obtidos no nosso estudo e que foram devidamente apresentados no capítulo anterior. Estes resultados dividem-se em duas etapas, a primeira diz respeito à análise descritiva das variáveis, enquanto a segunda etapa, é respeitante à discussão da análise estatística inferencial. O objectivo deste capítulo é discutir os resultados apresentados comparando-os com a informação recolhida e analisada no capítulo Revisão da Literatura.

Analisando os resultados de natureza descritiva, obtemos a primeira conclusão do nosso estudo. Podemos observar que as respostas dos professores na dimensão estudada, percepção dos professores relativamente às suas competências na inclusão de alunos com Deficiência, foram distintas para ambas as questões.

Relativamente à primeira questão, “Tenho conhecimentos suficientes para ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência”, as respostas dos professores foram na sua maioria idênticas para as diferentes tipologias de deficiência.

Dos 741 professores inquiridos, a maioria (270) diz concordar com esta questão relativamente à deficiência motora, enquanto relativamente às deficiências auditiva, visual e mental a maioria dos professores (290, 293 e 267 respectivamente), afirma discordar. Estas respostas levam-nos a crer que os professores não se sentem instruídos o suficiente para ensinar alunos ditos normais e alunos com deficiência no mesmo contexto de aula.

Os resultados obtidos encontram-se em sintonia com Correia (1999), quando o autor considera que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores, que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão. E, ainda, que à medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente às crianças com problemas de aprendizagem, melhoram os resultados da integração e descrevem as solicitações aos serviços de educação especial” (Correia, 1999).

Também Hargreaves (1998), citado por Morgado (2004), nos ajuda a compreender estes resultados quando defende a ideia de que os processos de trabalho de sala de aula, bem como os processos de mudança em educação, passam incontornavelmente pelo professor e ainda que o factor isolado que mais parece influenciar a qualidade do ensino, é a presença de um professor qualificado e motivado.

O Professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Isto implica que os professores actualizem continuamente os seus conhecimentos e competências. Consequentemente, a formação pessoal, a nível da escola, é um factor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas (Porter et al, 1997).

Quanto à segunda questão, “Sou capaz de ajustar as minhas práticas de forma a, no contexto da aula, dar resposta às necessidades dos alunos com deficiência”, os resultados foram unânimes. A maioria dos professores diz concordar com esta questão no que respeita os quatro tipos de Deficiência.

Estes resultados podem ser explicados por Fullan e Hargreaves (1993), quando dizem que o desenvolvimento dos professores e a sua relação com a mudança educacional implicará necessariamente ajustamentos na profissão, nas instituições que formam professores e nas instituições em que os professores trabalham, as escolas.

Para além deste autor, Correia (1997) e Marchesi e Martin (1998) defendem que a filosofia da escola inclusiva altera o papel de todos os profissionais de educação.

Os professores têm um papel muito activo no processo do ensino aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão.

Os autores realçam ainda que os modelos de organização das escolas com uma cultura individualista, pouco acolhedora das dificuldades dos professores, instalando nestes uma atitude isolada de gestão das suas dificuldades e ansiedades, não facilitam a mudança e não são resposta de qualidade a culturas de aprendizagem cada vez mais heterogéneas e diversas.

Durante muito tempo permaneceu a ideia de que os professores do ensino regular não teriam competências técnico-pedagógicas que lhes permitisse trabalhar com alunos com NEE (Porter, 1997). Estes resultados mostram exactamente que a percepção das competências dos professores mudou e que estes se sentem cada vez mais capazes de lidar com a inclusão, apesar de sentirem ainda muita dificuldade.

Relativamente à influência do grupo disciplinar na atitude dos professores, os resultados foram significativamente estatísticos para todos os tipos de deficiência à excepção da deficiência motora.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os professores do grupo disciplinar de Educação Física, do grupo de Humanidades e do grupo de Ciências, são os que apresentam atitudes mais positivas em relação à percepção das suas competências, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva.

Os nossos resultados podem ser justificados por Bénard da Costa (2006: 37), quando o autor nos alerta para o facto de que “as estratégias educativas utilizadas baseiam-se, em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade”.

Assim sendo, as diferenças que se verificam entre o papel dos professores em função do seu grupo disciplinar, podem eventualmente justificar-se por questões de diferenças programáticas ou de metodologias de ensino.

Deste modo, aceitamos a hipótese 1H1 e refutamos a hipótese nula 1H0, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores face à percepção das suas competências entre os diferentes grupos disciplinares.

Quanto ao estudo da variável contacto com a deficiência, os nossos resultados indicam que os professores que afirmaram já ter tido experiência no ensino de alunos com deficiência, têm atitudes significamente mais positivas relativamente à percepção das suas competências. Esta conclusão é igual para os quatro tipos de deficiência.

Esta ideia é facilmente compreendida por Pinheiro (2001), quando refere que os professores necessitam de algum treino para lidar com crianças com deficiência, de forma a não só abandonarem sentimentos de preconceito e suposições negativas mas para também conseguirem desenvolver espíritos mais abertos no que toca a esta problemática.

Para além do “tempo de treino” para lidar com este tipo de alunos, alguns autores consideram que existem factores que condicionam as atitudes dos professores, no que concerne à inclusão, nomeadamente factores de ordem pessoal: idade, género, grau académico, tipo de formação, tempo de serviço, experiência de educação especial (Avramidis e Norwich, 2002; Muntaner, 1995; Garcia e Alonso, 1985; Vaz, 2005; Marchesi, 2001; Watkins, 2003) e factores que se relacionam com o contexto: tipo de professor, situação na profissão, nível de ensino, número de alunos por turma, experiência profissional e localização da escola.

Também Hundert (1982), citado por Oliveira (2003), após analisar vários factores, chegou à conclusão de que a falta de preparação dos docentes leva a uma atitude negativa por parte destes face à integração (Simon, 1991).

Após estes resultados, aceitamos a hipótese 2H1 e refutamos a hipótese nula 2H0, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores face à percepção das suas competências, diferenças estas entre os professores que dizem ter experiência no ensino de crianças com deficiência e os que afirmam não ter experiência no ensino de alunos com deficiência.

Relativamente ao estudo da variável experiência profissional, o nosso estudo foi significativamente estatístico para todas as deficiências com a excepção da deficiência auditiva. Concluímos que as diferenças significativas se encontram entre os professores com menos anos de experiência profissional (menos de 5 anos) e os professores com mais anos de experiência profissional (mais de 10 anos), sendo que os primeiros têm atitudes mais positivas em relação à percepção das suas competências.

Estes resultados corroboram os estudos de Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Janney et.al.(1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), conaster et. al. (2000) e Rodrigues (2005), que comprovam que os professores que possuem experiência profissional com alunos com deficiência, ultrapassam muitos conceitos infundados relativamente a esta temática, apresentando uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão em escolas regulares de ensino, afirmação que contraria os resultados do nosso estudo.

Também Leyser et. al. (1994) e Minke (1996), apontam os professores mais experientes no que respeita ao contacto com alunos com deficiência, como sendo mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, comparativamente aqueles que não conhecem os alunos com Necessidades Educativas Especiais ou nunca lidaram com tal situação.

Assim, aceitamos a hipótese 3H1 e refutamos a hipótese nula 3H0, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores face à percepção das suas competências, diferenças estas entre os professores com menos anos de experiência profissional (menos de 5 anos) e os professores com mais anos de experiência profissional (mais de 10 anos).

Por fim, a última variável estudada foi a formação inicial dos professores, o nosso estudo conclui que os professores que na sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas portadoras de deficiência, têm atitudes mais positivas em relação à percepção das suas competências.

Apesar de os nossos resultados mostrarem que a maioria dos inquiridos não teve contacto com alunos portadores de deficiência na sua formação inicial, estes resultados vêm comprovar o que vários autores (Baslbás (1995), León (1995), Sánchez et al (1999) e Leitão (2005)) defendem, que a formação é um desafio que se coloca à educação inclusiva, formação que ajuda os professores a tornarem-se mais competentes na planificação do processo educativo de todos os alunos, na dinamização de procedimentos e contextos cooperativos de aprendizagem, na adesão a práticas mais colaborativas entre profissionais.

O facto da maioria dos professores inquiridos não ter tido contacto com pessoas portadoras de deficiência na sua formação inicial, comprova os estudos de Stainback e Stainback (1999), que revelam que a maioria dos programas de formação inicial dos professores não inclui qualquer tipo de informação e formação sobre educação inclusiva.

Os nossos resultados são também partilhados pelos estudos de Manson (1999) e Tomlinson (1999) citados por Holloway (2000), que verificaram em estudos realizados com professores, que estes explicitam que a sua formação inicial não os prepara devidamente para a resposta a grupos de alunos cada vez mais heterogéneos.

Estes resultados defendem também a posição de Correia (1999), quando o autor considera que, o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores, que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

Constatamos assim que a formação inicial e contínua dos professores é um elemento fundamental para proporcionar conhecimentos e habilidades com vista ao processo inclusivo. Os professores carecem “de alguma formação em educação especial numa perspectiva inclusiva que permita a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na dinâmica da escola, na igualdade de oportunidades e com o objectivo de adaptar a escola às suas necessidades e não o invés” (Muntaner, 1999).

Para terminar, aceitamos assim a hipótese 4H1 e refutamos a hipótese nula 4H0, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores

face à percepção das suas competências, diferenças estas entre os professores que na sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas portadoras de deficiência e os professores que na sua formação inicial não tiveram cadeiras que os levassem ao contacto com pessoas portadoras de deficiência.

5. Reflexões Finais

5.1 Conclusões

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, tem vindo a revelar-se um desafio tremendo para os professores que tentam incluir as crianças com deficiência sem assim, negligenciar as necessidades das crianças “ditas normais”.

Em Portugal, a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, aumentou consideravelmente desde a regulamentação do Decreto-Lei nº319/91 (revogado pelo Decreto de Lei nº3/2008) e as escolas têm-se revelado incapazes de responder, com qualidade, à diversidade dos alunos que as frequentam.

Bénard da Costa (2006: 36, 39) refere que “as universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das Necessidades Educativas Especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais”, acrescentando ainda que “deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva”.

Neste quadro conceptual, os dados apresentados e resultados obtidos, permitem aceder a um núcleo de informações sobre as atitudes e preocupações dos professores, relativamente à inclusão. E assim, apresentamos as conclusões alcançadas com o nosso estudo.

A maioria dos Professores, não se sente instruída o suficiente para ensinar alunos ditos normais e alunos com deficiência no mesmo contexto de aula. Apesar disso, afirmam que são capazes de ajustar as suas práticas de forma a tentar dar resposta às necessidades dos alunos com deficiência.

Verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável grupo disciplinar e a percepção dos Professores relativamente às suas Competências, os resultados foram significativamente estatísticos para todos os tipos de deficiência à excepção da deficiência motora. Concluímos que os professores do grupo disciplinar de Educação Física, do grupo de Humanidades e do grupo de Ciências, são os que apresentam atitudes mais positivas em relação à percepção das suas competências, sendo que os primeiros têm uma atitude mais positiva.

Constatamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável Contacto com a deficiência e a percepção dos Professores relativamente às suas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Faculdade de Educação Física e Desporto

Competências, os nossos resultados indicam que os professores que afirmaram já ter tido experiência no ensino de alunos com deficiência, têm atitudes significativamente mais positivas. Esta conclusão é igual para os quatro tipos de deficiência.

Concluimos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável Experiência profissional e a percepção dos Professores relativamente às suas Competências, o nosso estudo foi significativamente estatístico para todas as deficiências com a exceção da deficiência auditiva. Concluimos que as diferenças significativas se encontram entre os professores com menos anos de experiência profissional (menos de 5 anos) e os professores com mais anos de experiência profissional (mais de 10 anos), sendo que os primeiros têm atitudes mais positivas em relação à percepção das suas competências.

Por fim, concluimos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável formação inicial dos professores e a percepção dos Professores relativamente às suas Competências, o nosso estudo conclui que os professores que na sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas portadoras de deficiência, têm atitudes mais positivas em relação à percepção das suas competências.

5.2 Limitações ao Estudo e Recomendações a Estudos Futuros

A leitura dos resultados obtidos deve entender-se tendo em conta algumas limitações de natureza diversa.

Em primeiro lugar, o facto de esta ser uma linha de investigação com vários elementos, cria alguma dependência entre os mesmos, no que diz respeito à recolha de dados e assim sendo a uniformização da recolha de dados é dificultada, uma vez que alguns dos questionários recolhidos estavam incompletos e/ou mal preenchidos, tendo sido por isso retirados da amostra.

O facto da metodologia utilizada assentar numa só forma de recolha de informação (o questionário) é uma das condicionantes, uma vez que não nos permite comprovar a sinceridade das respostas. Assim, em estudos futuros deverão ser utilizados, em conjunto com este instrumento, outros que sejam também considerados adequados para avaliarem as representações e a prática dos professores. O recurso ao método de entrevista poderá ajudar a clarificar as necessidades e dúvidas expressas pelos inquiridos.

Quanto às práticas pedagógicas, a observação poderia permitir com mais clareza a apresentação dos comportamentos que os professores dizem ter no seu dia-a-dia. No entanto, o método utilizado permitiu que, num curto intervalo de tempo, conseguíssemos questionar um grande número de professores e proceder em seguida à análise de correlações.

Por fim, em estudos futuros poderemos também aumentar o número de variáveis dependentes, de forma a enriquecer o estudo realizado.

Bibliografia

Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade in *Caminhos para uma escola inclusiva*. (pp. 13-31). Lisboa: IIE.

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE. V

Allport, G. (1968). *Units of Analysis: the Historical Background of modern Social Psychology* (ED). Handbook of social Psychology I, pp. 33-63. New York: Randon House.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addiaon-Wesley.

Aloia, G. & Macmillian, D. (1983). Influence of the EMR Label in initial expectations of regula-classroom teachers. *American Journal of Mental Deficiency*; pp. 88.

Alonso, L., Penalta, H., Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Arias, B., Jenarro, C. & Verdugo, A. (1995). Atitudes Sociales y Profissionais Hacia las personas com Discapacidad. In M.V. Alonsdo (Dir), *Personas com Discapacidad: Perspectivas Psicopedagógicas y Rehebitadoras*, pp. 79-143.

Avramidis, E. & Norwich, M. (2002). *Teachers attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature*. Vol. 17, nº2, pp. 129-147.

Atlet, M. (1999). *As pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bairrão Ruivo, J. (1981). *Subsídios para um modelo de investigação*. Em actas do encontro sobre a integração da criança e do jovem deficiente. Lisboa: fundação calouste gulbenkian.

Bak, J. & Siperstein, J. (1986). Protective effects of the Label “mentally retarded” on children’s attitudes towards mentally retarded peers. *American Journal of Mental Deficiency*: pp.7-95.

Barbier, J. (1996). *Savoir Théoriques et savoirs d’action*. Paris: PUF.

Bénard da Costa, A.M., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J.V. (2006). *Promoção Da Educação Inclusiva Em Portugal: Fundamentos e Sugestões*.

Booth, T. & Ainscow, Mel. (2002). *Index para Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a participação na escola*. Trad. Mônica Pereira dos Santos, Versão Português Brasileiro. Produzido pelo LAPEADE, FE-UFRJ.

Bromfield, R. et al (1986). Children’s judgments and attributions in response to the mentally retarded label: a development approach. *Journal of Abnormal Psychology*; pp.7-81.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Faculdade de Educação Física e Desporto

Bunk, G. (1999). Prestação de Competências na Formação Inicial e Contínua na RFA. *Revista Europeia de Formação Profissional*, V. I, pp. 8-14.

Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: UNIVERSIDADE ABERTA.

Carrol, A. (1967). *The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concept and academic achievement of educable mentally retarded*. *Exceptional Children*; pp. 6-93.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Professores e Educadores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1999). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1981). Educação Especial in *Sistemas de Ensino em Portugal*. (pp. 307-354). Lisboa: FCG.

Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos in *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.

Costa, F. (1999) *Elementos para reflexão sobre as tecnologias na Educação* (a publicar nas Actas do I Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação (Brasil, Santos, 25 Novembro 1999), ANPAE, Santos.

Ferreira, M. (1964). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais*. Monografia para obtenção do grau de Licenciatura. Lisboa: ISPA.

Galvão, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Dissertação para a obtenção do Grau de Doutoramento. Lisboa.

Garcia, J. & Alonso, J. (1985). Atitudes de los maestros hacia la integracion escolar de niños com necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, nº 30, pp. 55-58.

Gerschel, L. (2003). *Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales. Equidad e inclusión*. Em C. Tilstone, L. Florin, R. Rose: Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas, pp. 101-121. Madrid: Editorial EOS.

Ghigglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giges, A. & Garcia, O. (2002). Educamos atitudes positivas hacia la diversidad en la formación del profesorado. *Revista de Ciências de L'Educación*, pp. 45-50.

Gottlieb, J. Et All (1986). Attitudes Toward Mentally Retarded Children. Em R.L. Jones (Ed.). *Attitudes and attitude Change in Special Education: Theory and practice*, pp. 118-143. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Faculdade de Educação Física e Desporto

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hegarty, S. (1994 a). Integration and Teacher. In J.W. Meiger, Sip Pili an Seamons Hegarty (Eds). *New Perspectives in Special Education: a six-country study of integration* London: Routledge.

Hegarty, S. & Pocklington, K. (1981). *Educating Pupils with Special Educational Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson.

Hoben, M. (1980). Toward integration in the mainstream. *Exceptional Children*, pp. 5-100.

Holloway, J. (2000). *Preparing teachers for differentiated instruction in Educational leadership*. V 58, nº 1, Setembro (pp.82-83)

Johnson, R. & Johnson, D. (1981). Building friendships between handicapped and non-handicapped students: effects for co-operative and individualistic construction. *American Educational Research Journal*, pp. 23-415.

Jenkins, J., Odom, L., & Speltz, M. (1989). Effects of social integration on pré-school children with handicaps. *Exceptional Children*, pp.8-420.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Luso-española de ediciones: Salamanca.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Edição de autor: Lisboa.

Leitão, F. (2003). Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula. Lisboa: Educação Especial. In *Gymnasium – Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*. ULHT, Cofac. Nº3, pp. 9-18.

Lewis, A & Lewis, V. (1988). *Young children´s attitudes after a period of integration towards peers with severe learning difficulties*, pp. 71-161.

Marques, M. (2008). *Da integração à inclusão. Percepção dos Professores de apoio*. Dissertação final apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre. Lisboa: FMH.

Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. Em Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, pp. 92-108. Porto: Porto Editora.

Marchesi, A & Martin, E (1995). Perspectivas Actuais em Educação Especial. In J. Palácios e A. Marchesi (Ed). *Desenvolvimento psicológico e Educação/Necessidades Educativas Especiais*, pp. 6-23. Porto Alegre: Artes Médicas.

Marchesi, A & Martin, E (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em Coll, C. Palacios, J. e Marchesi, A (Eds), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educacionais Especiais*, Vol. 3, pp. 7-23. Porto Alegre: artes Médicas.

- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mesquita, M. & Rodrigues, D. (1994). Estrutura e conteúdo da formação de professores em educação especial in *Revista Portuguesa de Educação*. (pp. 55-72).
- Miller, C. & Gibbs, E. (1984). High school student's attitudes and actions towards "slow learners". *American Journal of Mental Deficiency*, pp. 66-155.
- Moberg, S. (1997). Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International journal of rehabilitation research*, pp.29-47.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*, pp. 180-187. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003a). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer Coisas Certas ou fazer Certas Coisas. Em Luís M. Correia, *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*, pp. 77-88. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1º Ciclo do EB*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mortimor, P., Simmons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters*. London: Open Books.
- Muntner, J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, Integración educativa, Inserción social y laboral*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Nunes, A. (2001). *Apoio Educativo e Escola Inclusiva. As Expectativas dos docentes do ensino regular e dos docentes dos apoios educativos – 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação final apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre. Lisboa: FMH.
- Onofre, M. (1996). A supervisão Pedagógica no contexto didático em Educação Física in *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática*. Edições FMH
- Oliveira, V. (2003). *Atitude dos Professores face à Inclusão Escolar das Crianças com Autismo*. Dissertação final apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. FMH
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Edições Artmed.

- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre: Edições Artmed.
- Pescador, J., Palomares, H. & Arrang, J. (1999). La atención a la diversidad. *Revista Interuniversitária de formación del profesorado*, Nº 36, PP. 15-22.
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2ºCiclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Porter, G., et al. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Caminhos para escolas inclusivas*; pp.33-48 IIE, Lisboa.
- Reynolds, B., Reynalds, M. & Mark, F. (1982). Elementary teacher's attitudes toward mainstreaming educable mentally retarded students. *Education and training of the Mentally Retarded*: pp. 6-171
- Rodrigues, A. (1972). *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, M. P. (2003a). O papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*: 7, 78-91.
- Serralha, V. (2011). *A Atitude dos Professores em Relação às Vantagens da Inclusão*. Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado de Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário. ULHT: Lisboa.
- Silva, O.M.E. (2003). Reflectir Necessidades de Formação: Uma Estratégia para a Formação. Educação Especial. In *Gymnasium – Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*. Lisboa: ULHT, Cofac. Nº3, pp. 19-29.
- Shapiro, A. & Morgolis, H. (1988). Changing negative peer attitudes towards students with learning disabilities. *Journal of Reading, Writing and Learning Difficulties*: pp.46-133.
- Shapiro, H. (1998). *Skills for The Future*. In search of an European response to training for competitive advantage: How to Improve Adaptability of Enterprises and workers, proceeding of the Madrid – IESE Seminar. Directorate General XXII European Commission and IESE University of Navarra.
- Siperstein, G.N., Budolf, M. & Bak, J. (1980). Effects of the label mentally retarded and retarded on the social acceptability of mentally children. *American journal of Mental Deficiency*: pp. 596-601.
- Stainback, S. & Stainback, N. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*: pp. 102-111.

Thomas, G. (1985). The determinants of teachers attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology*: pp. 63-251.

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. & Plewis, I. (1988). Young children at school in the inner city. Londres: Lawrence Erlbaum.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Unesco (1996) – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. In Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA, col. Perspectivas Actuais.

Unesco (2001). *Open File on Inclusive Education*, Paris: UNESCO.

Vaz, J. (2005). *As Atitudes dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho.

Watkins, A. (2003). *Princípios – Chave para a Educação Especial*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Weinert, F. (2001). Concept of Competence: a conceptual clarification. In D. Rychen ed. Salganik (eds). *Defining and Selective Key Competencies*, pp. 45-66. Seattle: Hogrefe & Huber.

Anexos

Anexo 1

Instrumentarium: APIAD - Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (APIAD, Ramos Leitão, 2011)

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações relativas à inclusão de alunos com deficiência nas estruturas regulares de educação.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir não a sua experiência e prática profissional mas o seu grau de concordância em relação a cada uma dessas afirmações. Utilize para o efeito uma escala de um a cinco. Os cinco pontos da escala são:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Nem Concordo nem Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X), para cada tipologia de deficiência, a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial.

A sua participação é muito importante.

Obrigado pela sua colaboração

Género

☐

Feminino

☐

Masculino

Idade

☐

menos de 30 anos

☐

30 a 40 anos

☐

41 a 50 anos

☐

mais de 50 anos

Habilitações Literárias

☐

Bacharelato

☐

Licenciatura

☐

Pós-Graduação

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

Escola de Formação:

Funções, Nível de Ensino e Grupo Disciplinar

☐

Pré-escolar

☐

1º Ciclo

☐

2º e 3º Ciclo

☐

Secundário

Grupo Disciplinar:

Funções de Gestão ou Coordenação Pedagógica :

☐

Sim

☐

Não

Experiência Profissional

☐

menos de 5 anos

☐

5 a 10 anos

☐

mais de 10 anos

Contato com a Deficiência

Já teve alguma experiência no ensino de alunos com deficiência?

☐

Sim

☐

Não

Na sua formação inicial teve alguma cadeira que o levasse ao contacto com pessoas com deficiência?

☐

Sim

☐

Não

Na sua infância/juventude teve contacto com pessoas com deficiência?

☐

Sim

☐

Não

Área Geográfica

Muito Obrigado pela sua colaboração.

1. Tenho conhecimentos suficientes para ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

2. A inclusão de alunos com deficiência, na minha disciplina, é um contributo importante para a socialização e desenvolvimento psico-afectivo desses alunos.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

3. A inclusão de alunos com deficiência traduz-se em exigências e esforços adicionais para os docentes.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

4. Na minha disciplina os alunos com deficiência aprendem mais quando incluídos nas turmas normais com os seus pares de idade do que se tivessem aulas separadas só para eles.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

5. Sou capaz de ajustar as minhas práticas de forma a, no contexto da aula, dar resposta às necessidades dos alunos com deficiências.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

6. A inclusão de alunos com deficiência, na minha disciplina, é um incentivo à construção de relações de colaboração, solidariedade e ajuda mútua, entre os alunos.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

7. A inclusão de alunos com deficiência nas actividades curriculares torna a planificação e preparação das aulas mais difícil e complexa.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

8. Os alunos com deficiência são bem aceites pelos outros alunos da turma.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

9. A inclusão de alunos com deficiência, na minha disciplina, exige uma atenção especial e individualizada a esses alunos e, conseqüentemente, muito do meu tempo.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

10. Na minha disciplina a inclusão de alunos com deficiência perturba o normal funcionamento das aulas.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

11. A inclusão de alunos com deficiência na minha disciplina ajuda, os alunos ditos normais, a desenvolver um maior sentido de tolerância.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

12. Pretendo participar em futuras ações de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

13. A minha formação inicial capacitou-me para trabalhar, em conjunto, com alunos com e sem deficiência.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

14. Já participei em ações de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a.	Deficiência Motora					
b.	Deficiência Auditiva					
c.	Deficiência Visual					
d.	Deficiência Mental					

Anexo 2

Estatísticas Descritivas

FREQUENCIES VARIABLES=Género Idade Habilitações Formação Nível_Ensino Grupo
_Disciplinar Funções Ex_Profissional Ensino_Deficientes Contacto Contactos_
Infancia Distrito Q1_01 Q1_02 Q1_03 Q1_04 Q5_01 Q5_02 Q5_03 Q5_04
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Frequency Table

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	535	72,2	72,2	72,2
	Masculino	206	27,8	27,8	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 30 anos	114	15,4	15,4	15,4
	30-40	281	37,9	38,0	53,5
	41-50	213	28,7	28,8	82,3
	> 50 anos	131	17,7	17,7	100,0
	Total	739	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		741	100,0		

Habilitações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	19	2,6	2,6	2,6
	Licenciatura	556	75,0	75,0	77,6
	Pós-graduação	85	11,5	11,5	89,1
	Mestrado	78	10,5	10,5	99,6
	Doutoramento	3	,4	,4	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Formação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Univ. publicas	404	54,5	54,5	54,5
	Univ. privadas	79	10,7	10,7	65,2
	Esc. Sup. publica	150	20,2	20,2	85,4
	Esc. Sup. privada	82	11,1	11,1	96,5
	ULHT	26	3,5	3,5	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Nível_Ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pré-escolar	1	,1	,1	,1
	1º ciclo	117	15,8	15,8	15,9
	2º e 3º ciclo	158	21,3	21,4	37,3
	Secundário	464	62,6	62,7	100,0
	Total	740	99,9	100,0	
Missing	System	1	,1		
Total		741	100,0		

Grupo_Disciplinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Educação física	134	18,1	18,1	18,1
	Humanidades	169	22,8	22,8	40,9
	Ciências	210	28,3	28,4	69,3
	Expressões	89	12,0	12,0	81,4
	Ed. infância	41	5,5	5,5	86,9
	1º ciclo	97	13,1	13,1	100,0
	Total	740	99,9	100,0	
Missing	System	1	,1		
Total		741	100,0		

Funções

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	489	66,0	70,8	70,8
	Sim	202	27,3	29,2	100,0
	Total	691	93,3	100,0	
Missing	System	50	6,7		
Total		741	100,0		

Ex_Profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5 anos	117	15,8	15,8	15,8
	5 - 10	158	21,3	21,4	37,2
	> 10 anos	464	62,6	62,8	100,0
	Total	739	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		741	100,0		

Ensino_Deficientes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	173	23,3	23,9	23,9
	Sim	552	74,5	76,1	100,0
	Total	725	97,8	100,0	
Missing	System	16	2,2		
Total		741	100,0		

Contacto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	541	73,0	73,0	73,0
	Sim	200	27,0	27,0	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Contactos_Infancia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	335	45,2	45,3	45,3
	Sim	404	54,5	54,7	100,0
	Total	739	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		741	100,0		

Distrito

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aveiro	2	,3	,3	,3
	Braga	7	,9	,9	1,2
	Coimbra	14	1,9	1,9	3,1
	Faro	201	27,1	27,1	30,2
	Leiria	37	5,0	5,0	35,2
	lisboa	101	13,6	13,6	48,9
	Lisboa	249	33,6	33,6	82,5
	Santarém	2	,3	,3	82,7
	Setubal	60	8,1	8,1	90,8
	Setúbal	54	7,3	7,3	98,1
	Setúblal	1	,1	,1	98,2
	Viseu	13	1,8	1,8	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Q1_01

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	104	14,0	14,0	14,0
	Discordo	156	21,1	21,1	35,1
	Nem concordo nem discordo	117	15,8	15,8	50,9
	Concordo	270	36,4	36,4	87,3
	Concordo totalmente	94	12,7	12,7	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Q1_02

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	206	27,8	27,8	27,8
	Discordo	290	39,1	39,1	66,9
	Nem concordo nem discordo	102	13,8	13,8	80,7
	Concordo	119	16,1	16,1	96,8
	Concordo totalmente	24	3,2	3,2	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Q1_03

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	234	31,6	31,6	31,6
	Discordo	293	39,5	39,5	71,1
	Nem concordo nem discordo	105	14,2	14,2	85,3
	Concordo	92	12,4	12,4	97,7
	Concordo totalmente	17	2,3	2,3	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Q1_04

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	257	34,7	34,7	34,7
	Discordo	267	36,0	36,0	70,7
	Nem concordo nem discordo	108	14,6	14,6	85,3
	Concordo	92	12,4	12,4	97,7
	Concordo totalmente	17	2,3	2,3	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Q5_01

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	15	2,0	2,0	2,0
	Discordo	53	7,2	7,2	9,2
	Nem concordo nem discordo	139	18,8	18,8	27,9
	Concordo	398	53,7	53,7	81,6
	Concordo totalmente	136	18,4	18,4	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Q5_02

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	52	7,0	7,0	7,0
	Discordo	143	19,3	19,3	26,3
	Nem concordo nem discordo	182	24,6	24,6	50,9
	Concordo	305	41,2	41,2	92,0
	Concordo totalmente	59	8,0	8,0	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Q5_03

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	65	8,8	8,8	8,8
	Discordo	181	24,4	24,4	33,2
	Nem concordo nem discordo	196	26,5	26,5	59,6
	Concordo	251	33,9	33,9	93,5
	Concordo totalmente	48	6,5	6,5	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Q5_04

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	86	11,6	11,6	11,6
	Discordo	174	23,5	23,5	35,1
	Nem concordo nem discordo	202	27,3	27,3	62,3
	Concordo	231	31,2	31,2	93,5
	Concordo totalmente	48	6,5	6,5	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

```

COMPUTE Competencias=(Q1_01+Q1_02+Q1_03+Q1_04+Q5_01+Q5_02+Q5_03+Q5_04)/8.
EXECUTE.
SORT CASES BY ordem(A).

```

```

/COMPRESSED.
RELIABILITY
/VARIABLES=Q1_01 Q1_02 Q1_03 Q1_04 Q5_01 Q5_02 Q5_03 Q5_04
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Frequencies

		Distrito			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aveiro	2	,3	,3	,3
	Braga	7	,9	,9	1,2
	Coimbra	14	1,9	1,9	3,1
	Faro	201	27,1	27,1	30,2
	Leiria	37	5,0	5,0	35,2
	Lisboa	350	47,2	47,2	82,5
	Santarém	2	,3	,3	82,7
	Setubal	115	15,5	15,5	98,2
	Viseu	13	1,8	1,8	100,0
	Total	741	100,0	100,0	

Custom Tables

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo
Q1_01	Count	104	156	117	270
	Row N %	14,0%	21,1%	15,8%	36,4%
Q1_02	Count	206	290	102	119
	Row N %	27,8%	39,1%	13,8%	16,1%
Q1_03	Count	234	293	105	92
	Row N %	31,6%	39,5%	14,2%	12,4%
Q1_04	Count	257	267	108	92
	Row N %	34,7%	36,0%	14,6%	12,4%
Q5_01	Count	15	53	139	398
	Row N %	2,0%	7,2%	18,8%	53,7%
Q5_02	Count	52	143	182	305
	Row N %	7,0%	19,3%	24,6%	41,2%
Q5_03	Count	65	181	196	251
	Row N %	8,8%	24,4%	26,5%	33,9%
Q5_04	Count	86	174	202	231
	Row N %	11,6%	23,5%	27,3%	31,2%

		Concordo totalmente	Total
Q1_01	Count	94	741
	Row N %	12,7%	100,0%
Q1_02	Count	24	741
	Row N %	3,2%	100,0%
Q1_03	Count	17	741
	Row N %	2,3%	100,0%
Q1_04	Count	17	741
	Row N %	2,3%	100,0%
Q5_01	Count	136	741
	Row N %	18,4%	100,0%
Q5_02	Count	59	741
	Row N %	8,0%	100,0%
Q5_03	Count	48	741
	Row N %	6,5%	100,0%
Q5_04	Count	48	741
	Row N %	6,5%	100,0%

Anexo 3

ANOVA da Dimensão Competências em função do Grupo Disciplinar

```

ONEWAY Competencias C_motora C_Auditiva C_Visual C_Mental BY Grupo_Discipli
nar
/STATISTICS HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).

```

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Competencias	,874	5	734	,498
C_motora	2,635	5	734	,226
C_Auditiva	,405	5	734	,846
C_Visual	1,032	5	734	,397
C_Mental	1,674	5	734	,139

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square
Competencias	Between Groups	23,895	5	4,779
	Within Groups	408,778	734	,557
	Total	432,673	739	
C_motora	Between Groups	3,512	5	,702
	Within Groups	646,852	734	,881
	Total	650,364	739	
C_Auditiva	Between Groups	35,362	5	7,072
	Within Groups	623,339	734	,849
	Total	658,701	739	
C_Visual	Between Groups	18,271	5	3,654
	Within Groups	623,917	734	,850
	Total	642,188	739	
C_Mental	Between Groups	72,839	5	14,568
	Within Groups	629,394	734	,857
	Total	702,233	739	

ANOVA

		F	Sig.
Competencias	Between Groups	8,581	,000
	Within Groups		
	Total		
C_motora	Between Groups	,797	,552
	Within Groups		
	Total		
C_Auditiva	Between Groups	8,328	,000
	Within Groups		
	Total		
C_Visual	Between Groups	4,299	,001
	Within Groups		
	Total		
C_Mental	Between Groups	16,989	,000
	Within Groups		
	Total		

Post Hoc Tests

Homogeneous Subsets

Competencias

Tukey HSD^{a,b}

Grupo_Disciplinar	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Humanidades	169	2,5865		
Ciências	210	2,7500	2,7500	
Expressões	89		2,9621	2,9621
Ed. infância	41		2,9787	2,9787
1º ciclo	97		2,9884	2,9884
Educação física	134			3,0700
Sig.		,665	,246	,921

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 93,637.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

C_motora

Tukey HSD^{a,b}

Grupo_Disciplinar	N	Subset for alpha = 0.05
		1
Humanidades	169	3,3462
Ed. infância	41	3,4512
Ciências	210	3,4690
Expressões	89	3,4775
Educação física	134	3,5187
1º ciclo	97	3,5515
Sig.		,666

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 93,637.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

C_Auditiva

Tukey HSD^{a,b}

Grupo_Disciplinar	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Humanidades	169	2,4822	
Ciências	210	2,6667	
1º ciclo	97	2,8041	2,8041
Ed. infância	41	2,8049	2,8049
Expressões	89	2,8483	2,8483
Educação física	134		3,1418
Sig.		,073	,123

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 93,637.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

C_Visual

Tukey HSD^{a,b}

Grupo_Disciplinar	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Humanidades	169	2,3698	
Ciências	210	2,5310	2,5310
Ed. infância	41	2,6463	2,6463
1º ciclo	97	2,6804	2,6804
Expressões	89	2,7472	2,7472
Educação física	134		2,8060
Sig.		,058	,320

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 93,637.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

C_Mental

Tukey HSD^{a,b}

Grupo_Disciplinar	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Humanidades	169	2,1479	
Ciências	210	2,3333	
Expressões	89		2,7753
Educação física	134		2,8134
1º ciclo	97		2,9175
Ed. infância	41		3,0122
Sig.		,745	,499

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 93,637.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Anexo 4

T-Test da Dimensão Competências em função do Contacto com a Deficiência

```
T-TEST GROUPS=Ensino_Deficientes(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Competencias C_motora C_Auditiva C_Visual C_Mental
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

Ensino_Deficientes		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Competencias	Não	173	2,6546	,62480	,04750
	Sim	552	2,9033	,79911	,03401
C_motora	Não	173	3,2803	,90911	,06912
	Sim	552	3,5127	,94582	,04026
C_Auditiva	Não	173	2,5780	,77646	,05903
	Sim	552	2,8297	,97936	,04168
C_Visual	Não	173	2,3988	,76622	,05825
	Sim	552	2,6676	,96795	,04120
C_Mental	Não	173	2,3613	,84623	,06434
	Sim	552	2,6033	1,01228	,04309

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Competencias	Equal variances assumed	15,128	,000	-3,749	723
	Equal variances not assumed			-4,257	363,721
C_motora	Equal variances assumed	,336	,562	-2,845	723
	Equal variances not assumed			-2,905	297,792
C_Auditiva	Equal variances assumed	17,229	,000	-3,089	723
	Equal variances not assumed			-3,483	358,463
C_Visual	Equal variances assumed	17,972	,000	-3,338	723
	Equal variances not assumed			-3,766	359,045
C_Mental	Equal variances assumed	10,175	,001	-2,847	723
	Equal variances not assumed			-3,125	339,547

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Competencias	Equal variances assumed	,000	-,24868	,06633
	Equal variances not assumed	,000	-,24868	,05842
C_motora	Equal variances assumed	,005	-,23233	,08166
	Equal variances not assumed	,004	-,23233	,07999
C_Auditiva	Equal variances assumed	,002	-,25168	,08148
	Equal variances not assumed	,001	-,25168	,07227
C_Visual	Equal variances assumed	,001	-,26873	,08051
	Equal variances not assumed	,000	-,26873	,07135
C_Mental	Equal variances assumed	,005	-,24199	,08498
	Equal variances not assumed	,002	-,24199	,07743

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Competencias	Equal variances assumed	-,37891	-,11846
	Equal variances not assumed	-,36357	-,13379
C_motora	Equal variances assumed	-,39266	-,07201
	Equal variances not assumed	-,38975	-,07492
C_Auditiva	Equal variances assumed	-,41163	-,09172
	Equal variances not assumed	-,39380	-,10956
C_Visual	Equal variances assumed	-,42678	-,11067
	Equal variances not assumed	-,40905	-,12841
C_Mental	Equal variances assumed	-,40883	-,07515
	Equal variances not assumed	-,39430	-,08968

Anexo 5

ANOVA da Dimensão Competências em função da Experiência Profissional

```
FREQUENCIES VARIABLES=Ex_Profissional
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

Ex_Profissional

N	Valid	739
	Missing	2

Ex_Profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5 anos	117	15,8	15,8	15,8
	5 - 10	158	21,3	21,4	37,2
	> 10 anos	464	62,6	62,8	100,0
	Total	739	99,7	100,0	
Missing	System	2	,3		
Total		741	100,0		

```
ONEWAY Competencias C_motora C_Auditiva C_Visual C_Mental BY Ex_Professiona
1
/STATISTICS HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
```

```
ONEWAY Competencias C_motora C_Auditiva C_Visual C_Mental BY Ex_Professiona
1
/STATISTICS HOMOGENEITY WELCH
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
```

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Competencias	2,341	2	736	,097
C_motora	8,751	2	736	,000
C_Auditiva	3,316	2	736	,037
C_Visual	,262	2	736	,770
C_Mental	3,175	2	736	,042

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square
Competencias	Between Groups	9,427	2	4,713
	Within Groups	423,131	736	,575
	Total	432,558	738	
C_motora	Between Groups	5,531	2	2,765
	Within Groups	643,752	736	,875
	Total	649,282	738	
C_Auditiva	Between Groups	3,176	2	1,588
	Within Groups	653,940	736	,889
	Total	657,116	738	
C_Visual	Between Groups	6,473	2	3,236
	Within Groups	634,512	736	,862
	Total	640,985	738	
C_Mental	Between Groups	34,195	2	17,097
	Within Groups	668,037	736	,908
	Total	702,231	738	

ANOVA

		F	Sig.
Competencias	Between Groups	8,199	,000
	Within Groups		
	Total		
C_motora	Between Groups	3,162	,043
	Within Groups		
	Total		
C_Auditiva	Between Groups	1,787	,168
	Within Groups		
	Total		
C_Visual	Between Groups	3,754	,024
	Within Groups		
	Total		
C_Mental	Between Groups	18,837	,000
	Within Groups		
	Total		

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Competencias	Welch	9,343	2	275,937	,000
C_motora	Welch	4,475	2	292,120	,012
C_Auditiva	Welch	2,031	2	272,651	,133
C_Visual	Welch	3,834	2	263,338	,023
C_Mental	Welch	20,630	2	273,705	,000

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Homogeneous Subsets

Competencias

Tukey HSD^{a,b}

Ex_Profissional	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
> 10 anos	464	2,7643	
5 - 10	158	2,8924	2,8924
< 5 anos	117		3,0726
Sig.		,252	,067

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 176,146.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

C_motora

Tukey HSD^{a,b}

Ex_Profissional	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
> 10 anos	464	3,4106	
5 - 10	158	3,4589	3,4589
< 5 anos	117		3,6538
Sig.		,879	,124

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 176,146.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

C_Auditiva

Tukey HSD^{a,b}

Ex_Profissional	N	Subset for alpha = 0.05
		1
> 10 anos	464	2,7188
5 - 10	158	2,7753
< 5 anos	117	2,9017
Sig.		,163

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 176,146.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

C_Visual

Tukey HSD^{a,b}

Ex_Profissional	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
> 10 anos	464	2,5409	
5 - 10	158	2,6108	2,6108
< 5 anos	117		2,8034
Sig.		,760	,126

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 176,146.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

C_Mental

Tukey HSD^{a,b}

Ex_Profissional	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
> 10 anos	464	2,3869	
5 - 10	158		2,7247
< 5 anos	117		2,9316
Sig.		1,000	,104

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 176,146.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Anexo 6

ANOVA da Dimensão Competências em função da Experiência Profissional

T-TEST GROUPS=Contacto(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=C_motora C_Auditiva C_Visual C_Mental Competencias

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

Contacto		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
C_motora	Não	541	3,4104	,96504	,04149
	Sim	200	3,5925	,84929	,06005
C_Auditiva	Não	541	2,6359	,91009	,03913
	Sim	200	3,0875	,95559	,06757
C_Visual	Não	541	2,4861	,90946	,03910
	Sim	200	2,8925	,92817	,06563
C_Mental	Não	541	2,3974	,93695	,04028
	Sim	200	2,9450	,96260	,06807
Competencias	Não	541	2,7324	,73891	,03177
	Sim	200	3,1294	,76002	,05374

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
C_motora	Equal variances assumed	5,293	,022	-2,353	739
	Equal variances not assumed			-2,495	400,670
C_Auditiva	Equal variances assumed	1,161	,282	-5,916	739
	Equal variances not assumed			-5,784	340,714
C_Visual	Equal variances assumed	,385	,535	-5,369	739
	Equal variances not assumed			-5,319	349,125
C_Mental	Equal variances assumed	,135	,713	-7,010	739
	Equal variances not assumed			-6,923	347,117
Competencias	Equal variances assumed	,158	,692	-6,441	739
	Equal variances not assumed			-6,358	346,769

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
C_motora	Equal variances assumed	,019	-,18215	,07740
	Equal variances not assumed	,013	-,18215	,07299
C_Auditiva	Equal variances assumed	,000	-,45164	,07635
	Equal variances not assumed	,000	-,45164	,07808
C_Visual	Equal variances assumed	,000	-,40636	,07568
	Equal variances not assumed	,000	-,40636	,07640
C_Mental	Equal variances assumed	,000	-,54759	,07812
	Equal variances not assumed	,000	-,54759	,07909
Competencias	Equal variances assumed	,000	-,39694	,06162
	Equal variances not assumed	,000	-,39694	,06243

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
C_motora	Equal variances assumed	-,33410	-,03020
	Equal variances not assumed	-,32565	-,03865
C_Auditiva	Equal variances assumed	-,60152	-,30176
	Equal variances not assumed	-,60522	-,29806
C_Visual	Equal variances assumed	-,55494	-,25778
	Equal variances not assumed	-,55662	-,25611
C_Mental	Equal variances assumed	-,70094	-,39423
	Equal variances not assumed	-,70315	-,39203
Competencias	Equal variances assumed	-,51791	-,27596
	Equal variances not assumed	-,51972	-,27415